

## **O Estágio Pedagógico como Laboratório Epistemológico** Reflexões Emergentes de uma Prática Pedagógica Inclusiva em Educação Física

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**José António Teixeira de Sousa**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2025

**O Estágio Pedagógico como Laboratório Epistemológico**  
**Reflexões Emergentes de uma Prática Pedagógica Inclusiva**  
**em Educação Física**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**José António Teixeira de Sousa**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

Ana José Aguiar Rodrigues

*O Infante*

Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.  
Deus quis que a terra fosse toda uma,  
Que o mar unisse, já não separasse.  
Sagrou-te, e foste desvendando a espuma,  
E a orla branca foi de ilha em continente  
Clareou, correndo, até ao fim do mundo,  
E viu-se a terra inteira, de repente,  
Surgir, redonda, do azul profundo.  
Quem te sagrou criou-te português.  
Do mar e nós em ti nos deu sinal.  
Cumpriu-se o mar, e o império se desfez.  
Senhor, falta cumprir-se Portugal.

(Pessoa, 1934)

## **Agradecimentos**

Este é, até hoje, o maior feito da minha vida. Um momento que, em tempos, pareceu inalcançável, distante como um sonho, agora se concretiza diante de mim. Sei, com toda a certeza, que não teria chegado aqui sozinho. Este caminho foi construído com os gestos e os corações de todos aqueles que partilharam comigo esta jornada.

À Nossa Senhora de Fátima, o meu primeiro agradecimento. Foste luz nas horas de escuridão, conforto quando tudo parecia sem rumo e força quando a minha vacilava. Tal como o número treze marcou a tua aparição, também assinalou o início do meu percurso: inicialmente não fui selecionado, mas acabei por ser convocado em 13.º lugar. Acredito que não foi por acaso.

Aos meus queridos pais, Fernanda e José, devo tudo. Mãe, foste sempre a minha luz e o meu exemplo, a presença firme que me guiou em cada passo. A tua vida é a prova de um amor sem limites, sentido no cuidado, nos conselhos e na forma única como me fazes sentir o centro dos teus sonhos. Sei que estarás sempre ao meu lado, com a fé inabalável que me dá a força que tantas vezes pensei não ter. O maior orgulho da minha vida é ser teu filho e, hoje, poder devolver-te em orgulho aquilo que sempre recebi de ti.

Pai, emigraste aos 48 anos para nos proporcionares condições que, de outro modo, não teríamos. É inimaginável o que enfrentaste. O teu silêncio feito de sacrifício é a lição mais profunda de amor e resiliência que alguma vez recebi. Esta vitória é tão tua quanto minha. Obrigado, meus pais, por me amarem.

À minha namorada Verónica, meu refúgio e companheira incansável. Quando as forças me faltavam, eram as tuas mãos que me sustentavam. Suportaste as minhas ausências, deste-me paciência nos dias de maior desgaste e ofereceste-me alegria. Imergiste nesta caminhada de forma tão profunda que, em cada página e em cada desafio superado, está gravada a tua presença. Esta vitória é também tua.

À orientadora científica, Professora Doutora Ana Rodrigues, expresso a mais profunda gratidão. O seu acompanhamento foi exímio, pautado pelo rigor, pela dedicação e por uma orientação sempre atenta. Nunca limitou as nossas ideias e intenções, mesmo quando, diariamente, surgiam inúmeras novas propostas. Essa abertura deu-nos asas para ousar, criar e acreditar. Contudo, foi na sua dimensão humana que residiu a verdadeira diferença. A proximidade, a disponibilidade e a confiança que sempre demonstrou trouxeram leveza a este percurso. É, para mim, um verdadeiro exemplo de dedicação, competência e de uma profunda humanidade.

Ao orientador pedagógico, Mestre Filipe Coelho, expresso o meu sincero agradecimento pelo exemplo, apoio e ensinamentos que jamais esquecerei. Após mais de trinta anos de docência, continua a ensinar como quem ama verdadeiramente. Foi, para mim, uma inspiração profunda agora que inicio este caminho. Obrigado por exigir sempre mais de nós, não por mero rigor, mas por amor à profissão.

Ao meu colega, amigo e afilhado, João Silva, que se tornou o irmão que nunca tive. Foste companheiro de todas as horas, presença leal e apoio incondicional. A tua dedicação, honestidade, serenidade e sentido de humor tornaram este percurso mais leve, verdadeiro e inesquecível. Contigo descobri o significado mais puro da amizade, aquela que se constrói nos gestos simples, no respeito e na confiança. Levo comigo a certeza de que serás um professor admirável e um ser humano capaz de transformar todos os que tiverem a sorte de aprender contigo.

Aos meus queridos amigos Rodrigo Caldas, Diogo Silva e Carlota Freitas, agradeço por me devolverem a alegria quando a rotina se tornava demasiado pesada. A vossa amizade foi abrigo, luz e força quando mais precisei. Nos gestos, nas palavras e na vossa companhia encontrei o conforto que, por vezes, me faltava. Levo-vos comigo, com infinita gratidão e com um lugar permanente no coração.

Aos Mestres César Bento, Marcelo Pestana e Tomás Quintal, que estiveram sempre por perto ao longo do ano letivo, expresso a minha gratidão pela disponibilidade e pela ajuda generosa que marcou a diferença neste percurso. O vosso apoio, dado com genuína bondade e sem nunca esperar nada em troca, foi verdadeiramente crucial.

A toda a comunidade da Universidade da Madeira, docentes e não docentes, deixo o meu profundo agradecimento. Foram vários anos nesta casa que me viu crescer, aprender e tornar-me na pessoa que sou hoje. Aqui encontrei proximidade e afeto entre professores, funcionários e colegas. Nunca me senti apenas mais um: senti-me parte de uma verdadeira família. É esta união que torna a nossa Universidade tão única e especial.

À comunidade da escola de acolhimento, deixo o meu sincero agradecimento. Fui recebido de braços abertos e senti-me, em todos os momentos, ouvido, apoiado e respeitado nas minhas ideias e intenções. Aqui, não fui apenas um estagiário: senti-me integrado, valorizado e parte de um coletivo cuja ligação permanece para além do término do estágio pedagógico.

Aos meus primeiros alunos, deixo o meu profundo agradecimento. Este capítulo não poderia ter sido escrito com melhores protagonistas. Tive o privilégio de conhecer cada um de vós: as vossas forças, desafios e histórias, e estou convicto de que o vosso

futuro será promissor. Obrigado pela relação que construímos, alicerçada no respeito, na confiança e, acima de tudo, na amizade. O vosso envolvimento nas aulas, bem como os momentos de brincadeira, tornaram cada dia melhor. Aprendi muito convosco e espero ter deixado algo de mim em cada um de vós. Estarei sempre disponível para vos apoiar.

Por fim, deixo uma palavra de gratidão a todos os que, em algum momento da minha vida, se cruzaram no meu caminho e deixaram em mim um pouco de si. O meu muito obrigado.

## **Resumo**

O estágio pedagógico constituiu uma etapa estruturante da formação profissional, na qual a teoria construída ao longo do percurso acadêmico encontrou aplicabilidade em contextos educativos autênticos. Esta experiência, desenvolvida em diferentes ciclos de ensino, exigiu constante adaptação e favoreceu uma prática pedagógica flexível, crítica e intencional, orientada para as necessidades dos alunos.

O título selecionado refletiu esta perspectiva: o estágio pedagógico como laboratório epistemológico, entendido como um espaço de problematização e de produção de conhecimento a partir da prática contextualizada, centrada na inclusão e na equidade. Mais do que uma sucessão de capítulos, o presente relatório foi concebido como um exercício de reflexão crítica sobre as opções tomadas, como a definição de um planejamento anual flexível, a seleção dos modelos, métodos e estilos de ensino, a intervenção com foco na personalização do ensino e com base nos resultados diagnósticos, a realização da Ação Científico-Pedagógica Coletiva e Individual, bem como o desenvolvimento de atividades de intervenção na comunidade escolar. De igual forma, os processos de planejamento e avaliação foram considerados. Ao articular a teoria com a prática, procurei compreender de que forma cada decisão contribuiu para a aprendizagem, para a inclusão e para a consolidação de uma identidade docente comprometida com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta lógica, este percurso não se configurou como um mero momento de aplicação técnica, mas como um processo profundamente formativo e transformador, em que os desafios que se converteram em oportunidades de crescimento. O relatório de estágio traduziu, assim, não apenas a consolidação de competências pedagógicas e de investigação, mas também um contributo para a valorização da Educação Física enquanto promotora do desenvolvimento integral dos alunos.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico; Educação Física; Inclusão; Prática Reflexiva; Investigação.

## **Abstract**

The teaching internship was a fundamental stage of professional training, in which the theory developed throughout the academic course found application in authentic educational contexts. This experience, carried out in different teaching cycles, required constant adaptation and encouraged flexible, critical, and intentional teaching practices geared towards the needs of students.

The title chosen reflected this perspective: the teaching internship as an epistemological laboratory, understood as a space for questioning and knowledge production based on contextualized practice, focused on inclusion and equity. More than a series of chapters, this report was conceived as an exercise in critical reflection on the choices made, such as the definition of flexible annual planning, the selection of teaching models, methods, and styles, intervention focused on personalizing teaching and based on diagnostic results, the implementation of Collective and Individual Scientific-Pedagogical Action, as well as the development of intervention activities in the school community. Similarly, the planning and evaluation processes were considered. By articulating theory with practice, I sought to understand how each decision contributed to learning, inclusion, and the consolidation of a teaching identity committed to the quality of the teaching-learning process.

In this logic, this journey was not merely a moment of technical application, but a deeply formative and transformative process, in which challenges became opportunities for growth. The internship report thus reflected not only the consolidation of pedagogical and research skills, but also a contribution to the enhancement of Physical Education as a promoter of students' integral development.

**Keywords:** Pedagogical Internship; Physical Education; Inclusion; Reflective Practice; Research

## **Résumé**

Le stage pédagogique a constitué une étape structurante de la formation professionnelle, au cours de laquelle la théorie acquise tout au long du parcours académique a trouvé son application dans des contextes éducatifs authentiques. Cette expérience, menée dans différents cycles d'enseignement, a exigé une adaptation constante et a favorisé une pratique pédagogique flexible, critique et intentionnelle, orientée vers les besoins des élèves.

Le titre choisi reflète cette perspective: le stage pédagogique comme laboratoire épistémologique, compris comme un espace de problématisation et de production de connaissances à partir d'une pratique contextualisée, centrée sur l'inclusion et l'équité. Plus qu'une succession de chapitres, le présent rapport a été conçu comme un exercice de réflexion critique sur les choix effectués, tels que la définition d'une planification annuelle flexible, la sélection des modèles, méthodes et styles d'enseignement, l'intervention axée sur la personnalisation de l'enseignement et basée sur les résultats diagnostiques, la réalisation de l'action scientifique et pédagogique collective et individuelle, ainsi que le développement d'activités d'intervention dans la communauté scolaire. De même, les processus de planification et d'évaluation ont été pris en compte. En articulant la théorie et la pratique, j'ai cherché à comprendre comment chaque décision a contribué à l'apprentissage, à l'inclusion et à la consolidation d'une identité enseignante engagée dans la qualité du processus d'enseignement-apprentissage.

Dans cette logique, ce parcours ne s'est pas présenté comme un simple moment d'application technique, mais comme un processus profondément formateur et transformateur, dans lequel les défis se sont transformés en opportunités de croissance. Le rapport de stage a ainsi traduit non seulement la consolidation des compétences pédagogiques et de recherche, mais aussi une contribution à la valorisation de l'éducation physique en tant que promotrice du développement intégral des élèves.

**Mots-clés:** Stage Pédagogique; Éducation Physique; Inclusion; Pratique Réflexive; Recherche.

## **Resumen**

Las prácticas pedagógicas constituyeron una etapa fundamental de la formación profesional, en la que la teoría construida a lo largo del recorrido académico encontró su aplicación en contextos educativos auténticos. Esta experiencia, desarrollada en diferentes ciclos educativos, exigió una adaptación constante y favoreció una práctica pedagógica flexible, crítica e intencional, orientada a las necesidades de los alumnos.

El título seleccionado reflejó esta perspectiva: las prácticas pedagógicas como laboratorio epistemológico, entendido como un espacio de problematización y producción de conocimiento a partir de la práctica contextualizada, centrada en la inclusión y la equidad. Más que una sucesión de capítulos, el presente informe se concibió como un ejercicio de reflexión crítica sobre las opciones tomadas, como la definición de una planificación anual flexible, la selección de modelos, métodos y estilos de enseñanza, la intervención centrada en la personalización de la enseñanza y basada en los resultados diagnósticos, la realización de la Acción Científico-Pedagógica Colectiva e Individual, así como el desarrollo de actividades de intervención en la comunidad escolar. Del mismo modo, se tuvieron en cuenta los procesos de planificación y evaluación. Al articular la teoría con la práctica, traté de comprender cómo cada decisión contribuyó al aprendizaje, a la inclusión y a la consolidación de una identidad docente comprometida con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta lógica, este recorrido no se configuró como un mero momento de aplicación técnica, sino como un proceso profundamente formativo y transformador, en el que los retos se convirtieron en oportunidades de crecimiento. El informe de prácticas reflejó, así, no solo la consolidación de competencias pedagógicas y de investigación, sino también una contribución a la valorización de la Educación Física como promotora del desarrollo integral de los alumnos.

**Palabras clave:** Práctica Pedagógica; Educación Física; Inclusión; Práctica Reflexiva; Investigación.

# Índice Geral

Índice de Tabelas .....	xiii
Índice de Gráficos.....	xiii
Índice de Apêndices.....	xiii
Índice de Siglas, Acrónimos e Abreviaturas.....	xiv
Introdução.....	15
<b>Capítulo I – A Gênese da Intervenção Pedagógica: a Intencionalidade, as Expetativas e a Construção da Identidade Docente .....</b>	<b>17</b>
1.1. O Estágio Pedagógico como Limiar entre o Sonho, a Teoria e a Ação .....	17
1.2. Raízes, Escolhas e Caminhos: A Construção da Identidade Profissional.....	18
1.3. Os Objetivos Enquanto Âncora Formativa.....	19
<b>Capítulo II – Enquadramento Contextual: O Meio que Sustentou a Prática.....</b>	<b>20</b>
2.1. Perfil Institucional e Organização Escolar .....	20
2.1.1. Princípios, Valores, Missão e a Visão da Instituição Escolar .....	20
2.1.2. Os Recursos Humanos Como Pilar Da Organização.....	21
2.1.3. Análise do Projeto Educativo de Escola.....	21
2.2. A Disciplina de Educação Física no Contexto Escolar.....	22
2.2.1. Grupos Disciplinares .....	22
2.2.2. Instalações Desportivas e Sistema de Rotação .....	22
2.2.3. Recursos Materiais Desportivos .....	22
2.2.4. Análise SWOT.....	23
<b>Capítulo III – Caraterização da Turma: Conhecer, Compreender e Intervir .....</b>	<b>24</b>
3.1. Objetivos e Metodologia .....	24
3.2. Reflexão Geral Sobre a Caraterização da Turma.....	25
3.2.1. Dados Demográficos .....	25
3.2.2. Perceções e Hábitos dos Alunos .....	25
3.2.3. Dinâmicas de Grupo .....	26
3.2.4. Competências Pessoais e Sociais.....	27
3.2.5. Aptidão Física e Composição Corporal.....	27
3.2.6. Avaliação Diagnóstica das Atividades Físicas.....	28
3.3. Notas Finais Sobre a Caraterização da Turma.....	30
<b>Capítulo IV – Prática Letiva: O Eixo Estruturante do Processo Formativo .....</b>	<b>31</b>
4.1. A Essência Humanista na Prática Pedagógica.....	31
4.2. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física.....	33
4.2.1. A Calendarização Escolar Enquanto Estrutura Reguladora .....	33
4.2.2. O Horário da Turma e as suas Implicações Pedagógicas .....	33
4.2.3. Planeamento Anual: Coerência, Critérios e Decisão .....	34
4.2.4. Das Ideias às Práticas: A Arte Pedagógica nas Unidades Didáticas .....	38

4.2.4.1.	Modelos de Ensino: Estruturas Orientadoras .....	39
4.2.4.1.1.	Modelo de Instrução Direta.....	39
4.2.4.1.2.	Modelo Desenvolvimental .....	40
4.2.4.1.3.	Teaching Games for Understanding .....	41
4.2.4.1.4.	Modelo de Educação Desportiva .....	43
4.2.4.1.5.	Abordagem Ecológica.....	44
4.2.4.2.	Métodos de Ensino: Estratégias de Aplicação.....	45
4.2.4.2.1.	Método Analítico.....	46
4.2.4.2.2.	Método Global com Destaque nos Pormenores .....	47
4.2.4.2.3.	Método Global com Modificação da Situação Real .....	48
4.2.4.2.4.	Método Global Puro.....	49
4.2.4.2.5.	Método Misto .....	50
4.2.4.3.	Estilos De Ensino: Entre a Reprodução e a Produção .....	51
4.2.4.3.1.	Comando .....	52
4.2.4.3.2.	Inclusivo.....	53
4.2.4.3.3.	Recíproco .....	54
4.2.4.3.4.	Descoberta Guiada .....	55
4.2.4.3.5.	Estilo Divergente.....	56
4.2.4.4.	Funções de Ensino: Dimensões Fundamentais.....	57
4.2.4.4.1.	Apresentação do Conteúdo .....	57
4.2.4.4.2.	Organização.....	58
4.2.4.4.3.	<i>Feedbacks</i> .....	60
4.2.4.4.4.	Afetividade .....	61
4.2.4.4.5.	Observação Silenciosa.....	62
4.2.5.	O Plano de Aula como Estrutura de Intencionalidade e Reflexão.....	62
4.2.6.	A Avaliação Como Processo Formativo, Reflexivo e Inclusivo.....	64
4.2.6.1.	Do Diagnóstico às Ambições: Os Pontos de Partida .....	64
4.2.6.2.	A Avaliação Formativa Como Uma Jornada Ininterrupta .....	65
4.2.6.3.	Muito Além dos Resultados: a Avaliação Sumativa .....	66
4.2.6.4.	A Avaliação dos Conhecimentos Teóricos: Além da Prática .....	67
4.2.6.5.	A Autoavaliação Como Instrumento de Intervenção Pedagógica .....	68
4.2.6.6.	A Subjetividade da Avaliação: Reflexões da Teoria à Prática .....	69
4.2.7.	Matérias Esporádicas, Mas Com Significado.....	70
4.2.8.	O Desafio da Multiculturalidade em Contexto Escolar.....	72

4.2.9.	Promoção da Saúde: Intervenção Multidisciplinar em Educação Física....	73
4.3.	Duas Turmas, Duas Realidades: Prática Pedagógica no 2.º Ciclo.....	74
4.3.1.	Considerações Sobre o Perfil das Turmas 6.ºX E 6.ºY.....	75
4.3.2.	Reflexão Geral da Prática Letiva às Turmas do 2º Ciclo .....	77
4.4.	Os Desafios de Lecionar no Curso Profissional de Técnico de Desporto .....	80
4.5.	Assistência às Aulas: Do Olhar Crítico à Transformação da Prática Pedagógica ..	81
4.5.1.	A Observação Enquanto Processo Intencional e Reflexivo.....	81
4.5.2.	Observar e Ser Observado: as Implicações .....	82
4.5.3.	Da Observação à Procura da Melhoria .....	82
4.5.4.	As Observações Enquanto Laboratório Formativo: Principais Ilações.....	83
<b>Capítulo V – Atividades de Natureza Científico-Pedagógica: O Professor Como Promotor da Investigação, Reflexão e Transformação .....</b>		<b>86</b>
5.1.	Ação Científico-Pedagógica Individual .....	86
5.1.1.	Inclusão em Educação Física: Fundamentação .....	87
5.1.2.	Reflexão global da ação: futuras intenções .....	88
5.1.3.	Educação Física e Inclusão: Propostas Emergentes de um Estágio Pedagógico Crítico .....	90
5.1.3.1.	Ficha de Registo das Condições de Saúde: Uma Medida Preventiva	90
5.1.3.2.	Manual de Desportos Adaptados: Um Meio Para a Inclusão .....	90
5.1.3.3.	Manual de Inclusão para Alunos com Asma e Diabetes Tipo 1 .....	91
5.2.	Ação Científico-Pedagógica Coletiva .....	92
5.2.1.	Enquadramento e Fundamentação da Problemática.....	92
5.2.2.	Definição de Objetivos e Processo Metodológico.....	93
5.2.3.	Entre o Rascunho e a Concretização: o Percurso .....	94
5.2.4.	Entre o Sucesso e a Imperfeição: Uma Reflexão Sobre as Práticas .....	94
<b>Capítulo VI – A Investigação no Estágio Pedagógico: Perspetivas Críticas .....</b>		<b>98</b>
6.1.	A Relevância da Investigação na Profissão Docente.....	98
6.2.	Artigos, Capítulos de Livro, Resumos e Comunicações .....	98
6.2.1.	Capítulos de Livro .....	98
6.2.2.	Livros de Atas.....	99
6.2.3.	Resumos .....	99
6.2.4.	Comunicações Orais e Pósteres.....	100
<b>Capítulo VII – Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar: Experiências Formativas no Envolvimento com as Dinâmicas da Vida Escolar.....</b>		<b>101</b>
7.1.	Atividades do Núcleo de Estágio: da Iniciativa à Autonomia.....	101
7.1.1.	Ação de formação “Arbitragem de Futsal e Gestão Emocional” .....	101
7.1.2.	Atividade do Projeto APAF – “Arbitragem na Escola”.....	102
7.1.3.	Atividade “Dia da Inclusão”.....	102

7.1.4.	Atividade com a Unidade de Ensino Especializado .....	103
7.2.	Atividades Desenvolvidas em Colaboração com o Grupo Disciplinar .....	103
7.2.1.	Atividade Interna “Laser Run” .....	103
7.2.2.	Atividade Interna “Corta-Mato” .....	104
7.2.3.	Atividades da Semana Cultural .....	104
7.2.3.1.	Torneio “4 Estações” .....	104
7.2.3.2.	Atividade de Desportos de Combate .....	105
7.2.4.	Receção dos Alunos do 1.º Ciclo .....	105
7.3.	Balanco formativo Sobre as Atividades de Intervenção na Comunidade.....	106
<b>Capítulo VIII – Atividades de Integração no Meio Escolar: Uma Estratégia de Continuidade Curricular Através do Envolvimento da Comunidade Educativa.</b>		<b>108</b>
8.1.	Reuniões do Conselho de Turma: momentos de reflexão pedagógica .....	108
8.2.	Ação de Extensão Curricular .....	109
8.2.1.	Objetivos.....	110
8.2.2.	Uma Comunidade Envolvida: A Chave do Sucesso.....	110
8.2.3.	Contributos Para a Autonomia e Criatividade .....	111
8.3.	Reuniões do Grupo Disciplinar 620: espaços de gestão curricular .....	112
8.3.1.	Proposta de Reformulação dos Conteúdos Programáticos de Educação Física: O Balanço Entre a Tradição e a Diversificação .....	113
<b>Capítulo IX – Atividades Complementares: Oportunidades Formativas .....</b>		<b>115</b>
9.1.	O Desporto Escolar Enquanto Pilar Estrutural .....	115
9.1.1.	Das Intenções à Ação: O Enquadramento da Intervenção.....	115
9.1.2.	Um Caminho de Formação, Reflexão e Crescimento .....	115
9.2.	A Interdisciplinaridade Como Uma Estratégia Pedagógica: O Caso da Educação Física e da Matemática No 7.º Ano de Escolaridade .....	116
Considerações Finais .....		118
Referências .....		121
Referências Legislativas e Normativas.....		134
Referências Digitais.....		135

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Evolução das percepções sobre a Educação Física.....	26
Tabela 2 – Valores médios das componentes de aptidão física na 1. <sup>a</sup> e 2. <sup>a</sup> avaliação.....	28
Tabela 3 – Quadro-resumo das avaliações diagnósticas de cada matéria de ensino. ....	29
Tabela 4 – Competências antes e após o Modelo de Educação Desportiva .....	44

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Prática de atividade física semanal.....	26
--	----

## **Índice de Apêndices**

Apêndice 1 – Planejamento Anual.....	136
Apêndice 2 – Exemplar de Unidade Didática de Orientação .....	138
Apêndice 3 – Exemplar de Plano De Aula de Orientação .....	149

## **Índice de Siglas, Acrónimos e Abreviaturas**

**ACPC** – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

**ACPI** – Ação Científico-Pedagógica Individual

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**AEC** – Ação de Extensão Curricular

**AF** – Atividade Física

**ApF** – Aptidão Física

**ARE** – Atividades Rítmicas Expressivas

**CPS** – Competências Pessoais e Sociais

**CT** – Conselho de Turma

**DE** – Desporto Escolar

**DEFD** – Departamento de Educação Física e Desporto

**DGE** – Direção-Geral da Educação

**DR** – Desportos de Raquete

**DRE** – Direção Regional de Educação

**E-A** – Ensino-Aprendizagem

**EF** – Educação Física

**EP** – Estágio Pedagógico

**GSA** – Ginástica de Solo e de Aparelhos

**JDC-I** – Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

**MD** – Modelo Desenvolvimental

**MED** – Modelo de Educação Desportiva

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

**MID** – Modelo de Instrução Direta

**OMS** – Organização Mundial da Saúde

**PASEO** – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**SWOT** – *Strengths, Weaknesses, Opportunities Threats*

**TGfU** – *Teaching Games for Understanding*

**TM** – Tecnologias Móveis

**UD** – Unidade Didática

**UEE** – Unidade de Ensino Especializado

## Introdução

O Estágio Pedagógico (EP) em Educação Física (EF) representa uma etapa fulcral no percurso de formação dos professores, na qual o futuro docente assume, com plena consciência e responsabilidade, o desafio de intervir em contextos educativos autênticos. Pela sua relevância formativa, é neste espaço de prática que o conhecimento adquirido ao longo da formação inicial é mobilizado, problematizado e reconstruído à luz das complexidades do quotidiano (Piéron, 1996).

O EP exige, por isso, muito mais do que a mera aplicação de competências técnicas, requer: pensamento crítico, sensibilidade, capacidade de escuta e atenção permanente às necessidades e fragilidades dos alunos. Neste enquadramento, torna-se crucial valorizar um modelo de formação que reconheça o professor enquanto agente reflexivo, capaz de analisar criticamente a sua prática, extrair aprendizagens da experiência e reformular os seus conhecimentos de forma fundamentada (Zeichner & Liston, 2013).

No meu percurso, o EP assumiu-se como uma experiência transformadora. Deparei-me com inúmeros desafios, tomei decisões e confrontei-me com a imprevisibilidade inerente à ação pedagógica. Contudo, foi neste contexto que desenvolvi a capacidade de escutar os alunos, adaptar estratégias de intervenção, planear com intencionalidade e agir com responsabilidade. Mais do que aplicar modelos ou replicar práticas, fui convocado a construir, compreender e reinventar a minha intervenção em função do contexto. Esta vivência consolidou a consciência de que a profissão docente não se limita à transmissão de conteúdos e exige, pelo contrário, uma reflexão crítica e contínua sobre a própria ação pedagógica.

O presente relatório não pretende constituir uma descrição exaustiva das atividades realizadas, mas antes um exercício de reflexão crítica. Ao longo dos capítulos, procuro dar visibilidade aos processos de tomada de decisão, às opções metodológicas e às aprendizagens emergentes, com foco na relação entre a experiência e a literatura. Esta abordagem assentou numa perspetiva epistemológica que reconheceu o professor como um agente produtor de conhecimento, capaz de investigar a sua prática e de transformá-la em função de critérios pedagógicos (Zeichner, 2003; Cochran-Smith & Lytle, 2009). A prática docente exige uma postura reflexiva, na qual o professor questiona os seus pressupostos, analisa de forma crítica as suas decisões e aprende com as suas ações (Loughran, 2002; 2006).

Este trabalho não foi apenas encarado como um produto final. A própria elaboração constituiu, em si, uma ferramenta formativa que permitiu reorganizar ideias, clarificar intenções e atribuir sentido a um percurso vivido intensamente. A escrita tornou-se, ao longo das páginas, parte integrante do processo de construção profissional, ao viabilizar a análise das experiências, dos desafios e das aprendizagens. Mais do que relatar, pretendi compreender o que foi aprendido e em que medida esse processo transformou o meu modo de estar, pensar e agir.

Assente numa lógica reflexiva e formativa, o relatório organiza-se em nove capítulos. O Capítulo I explora a génese da intervenção pedagógica, enquanto o Capítulo II caracteriza o contexto institucional e discute as respetivas implicações pedagógicas. O Capítulo III apresenta a caracterização da turma, sustentada em dados diagnósticos e numa leitura crítica dos fatores com impacto na prática educativa. O Capítulo IV analisa a prática letiva como eixo estruturante do processo formativo, com destaque para as estratégias desenvolvidas ao longo de cada Unidade Didática (UD) e de outros momentos igualmente relevantes do processo de ensino-aprendizagem (E-A). O Capítulo V documenta as atividades de natureza científico-pedagógica, com análise crítica do percurso e dos resultados obtidos. O Capítulo VII reúne as atividades de intervenção na comunidade escolar, enquanto o Capítulo VIII demonstra as atividades de integração no meio, entendidas como estratégias de continuidade curricular. Por último, o Capítulo IX expõe as atividades complementares com relevância formativa.

Por fim, cabe reconhecer que este relatório não revela plenamente a complexidade e profundidade da experiência vivida. Muitos momentos ficaram por registar, refletir ou aprofundar e diversos projetos permaneceram por concretizar. Estas limitações, longe de comprometerem o valor do percurso realizado, revelaram o carácter inacabado e contínuo da formação docente.

# **Capítulo I – A Gênese da Intervenção Pedagógica: a Intencionalidade, as Expetativas e a Construção da Identidade Docente**

Este capítulo introduz uma reflexão sobre o percurso desenvolvido ao longo do EP, enquanto etapa basilar no processo de construção de identidade profissional. A entrada no contexto escolar constituiu um momento de transição entre a segurança teórica da formação acadêmica e a imprevisibilidade da prática educativa, vivida com um misto de entusiasmo, apreensão e sentido de responsabilidade. O reconhecimento das próprias potencialidades e fragilidades revelou-se crucial para a consolidação de uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a melhoria contínua. O EP ultrapassou, assim, a dimensão de um simples espaço de aplicação e se constituiu como uma experiência formativa de natureza transformadora (Zeichner & Liston, 2013).

## **1.1. O Estágio Pedagógico como Limiar entre o Sonho, a Teoria e a Ação**

Antes de encarar o EP, vivenciei um momento de viragem profundamente simbólico, no qual a teoria construída ao longo dos anos encontrou, finalmente, a sua expressão prática (Piéron, 1996). Esta passagem, marcada por entusiasmo, inquietação e um forte sentido de missão, remeteu para o espírito de descoberta que o autor Fernando Pessoa magistralmente evocou no poema *O Infante*. O verso inaugural “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce” (Pessoa, 1934, p. 51), pleno de força profunda e simbólica, exprime o impulso que moveu a ação humana. No EP, este princípio materializou-se na simbiose entre a vontade pessoal, o desejo de ensinar e de transformar, e a concretização dessa energia numa prática real. Tal como o Infante, que partiu por mares desconhecidos, também iniciei o meu percurso, consciente dos riscos e desafios, mas impulsionado pela esperança e pela convicção no valor da missão educativa.

No EP, legitimei a possibilidade de ampliar a compreensão e o olhar crítico sobre o meio complexo que é o contexto escolar. A escola, os alunos, os colegas e as incertezas constituíram um terreno fértil de aprendizagem, em que a prática pedagógica adquiriu um carácter verdadeiramente formativo. O desejo de deixar a minha marca enquanto professor emergiu não por vaidade, mas pela necessidade de contribuir para a formação holística dos alunos.

Assim, a entrada no EP constituiu-se como uma viagem simbólica e intencional, uma descoberta de um território em que se uniu o sonho, a ação, a teoria e a experiência. Tal como o Infante, parti nesta aventura com a consciência de que, a par dos alunos, também me transformaria.

## **1.2. Raízes, Escolhas e Caminhos: A Construção da Identidade**

### **Profissional**

Nasci em 1998, na ilha da Madeira, e resido em São Vicente, terra simbólica de identidade, pertença e orgulho. As vivências de atividade física (AF) espontânea iniciaram-se na infância, num espaço rural marcado pela liberdade e pela descoberta. Estas experiências consolidaram-se com o envolvimento no desporto federado, particularmente no futebol, e com a participação no Desporto Escolar (DE) em matérias como o futsal, ténis de mesa, patinagem e atletismo. Apesar de nem todo o percurso ter decorrido em contexto federado, a diversidade das experiências constituiu uma base sólida para a construção da minha identidade como desportista e como docente. É este gosto genuíno pelo desporto e pela AF que procurei transmitir aos meus alunos.

Sou licenciado em EF e Desporto pela Universidade da Madeira e, atualmente, frequento o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS). Paralelamente, desenvolvi um percurso consistente como árbitro de futsal. Com oito anos de experiência, integro os quadros da Federação Portuguesa de Futebol desde 2021 e estive presente em competições de destaque, como a Final da Taça Nacional em 2022. Este percurso permitiu-me desenvolver competências transferíveis para a prática pedagógica, nomeadamente na tomada de decisão, na gestão emocional, na resolução de conflitos e na liderança.

Em 2021 integrei a Direção do Núcleo de Árbitros de Futebol da Região Autónoma da Madeira e em 2023 assumi a função de tesoureiro. Faço parte da Comissão de Apoio Técnico de Futsal desde 2022 e, em 2024, iniciei funções como observador. Estas responsabilidades contribuíram para o fortalecimento da assertividade e da capacidade comunicativa. Entre as minhas potencialidades, destaco o gosto genuíno pelo desporto, a valorização da produção científica e a predisposição para aprender. Considero o *fair-play* um princípio transversal de respeito, de integridade e de responsabilidade, que orienta as minhas intervenções pessoais e profissionais.

Reconheço, igualmente, algumas fragilidades, nomeadamente na gestão e organização da aula. Paradoxalmente, essa limitação revelou-se uma oportunidade, pois

permitiu-me iniciar este percurso com abertura e disponibilidade para construir a minha própria identidade docente.

### **1.3. Os Objetivos Enquanto Âncora Formativa**

A definição das metas de intervenção assumiu particular relevância nas fases iniciais do EP, uma vez que permitiu clarificar prioridades, estabelecer um rumo formativo e orientar as decisões tomadas ao longo de todo o processo. Estes propósitos não se limitaram a descrever intenções mas constituíram um quadro de referência que sustentou as minhas ações, favoreceu a análise crítica das práticas e contribuiu para a consolidação progressiva da identidade docente. Assim, os objetivos estabelecidos foram os seguintes:

- i. Participar nas atividades promovidas pelo grupo disciplinar de EF, incluindo reuniões e outras iniciativas, de forma a assegurar uma integração plena no grupo e a consolidar competências de natureza profissional;
- ii. Acompanhar as aulas lecionadas pelo colega de estágio e proceder à análise crítica das estratégias de ensino, através de registos sistemáticos e de momentos de reflexão conjunta;
- iii. Desempenhar um papel ativo no DE com o propósito de assumir responsabilidades em contextos extracurriculares e de fortalecer competências de gestão de grupos heterogéneos;
- iv. Conceber e concretizar atividades integradas no contexto escolar, que envolvam diferentes dimensões da intervenção docente, promovam a participação ativa dos alunos e se articulem com os objetivos do Projeto Educativo de Escola (PEE, 2022-2026);
- v. Desenvolver a Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI), validada pela Direção Regional de Educação (DRE), a partir de uma proposta formativa orientada com as necessidades do contexto escolar;
- vi. Realizar atividades de investigação centradas em aspetos relevantes da EF curricular, com o objetivo de favorecer a reflexão crítica e a disseminação de práticas fundamentadas;
- vii. Adotar uma abordagem pragmática na elaboração teórica, de modo a otimizar o tempo de conceção.

## **Capítulo II – Enquadramento Contextual: O Meio que Sustentou a Prática**

Neste capítulo, procedo a uma análise crítica da instituição e sublinho a relevância do seu enquadramento para a compreensão de fatores pedagógicos, sociais e culturais que condicionaram e possibilitaram a minha intervenção. Esta contextualização permitiu clarificar de que modo o ambiente institucional influenciou as opções tomadas ao longo da prática pedagógica.

### **2.1. Perfil Institucional e Organização Escolar**

#### **2.1.1. Princípios, Valores, Missão e a Visão da Instituição Escolar**

Segundo o PEE (PEE, 2022-2026), a ação da instituição assenta em princípios orientadores que promoviam a qualidade do ensino e da aprendizagem, a cidadania ativa, a inclusão, o pluralismo e a cooperação. Sustenta-se no respeito pela igualdade de oportunidades, no trabalho em equipa e na valorização do saber ser, estar e fazer. Defende a vida e os direitos humanos e possui como objetivo o desenvolvimento integral de todos os alunos, livres de qualquer forma de discriminação. Estes princípios encontram expressão em valores como a empatia, a disciplina, a cooperação, a justiça, a igualdade, o trabalho, a tolerância, a ética profissional, o respeito, a responsabilidade e a solidariedade.

A escola, sob o lema “Por uma escola de todos e para todos” (PEE, 2022-2026, p.5), assume como missão formar cidadãos responsáveis e respeitadores, num ambiente de exigência sustentado pela autoridade do professor e pela valorização de todos os profissionais da comunidade educativa. A visão institucional projeta uma escola de excelência, capaz de intervir na resolução de problemas que afetavam a comunidade educativa. Pretende afirmar-se como uma escola inclusiva, adaptada aos novos paradigmas do mundo digital e promotora da transição de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia de projetos.

Compreender estes princípios, valores, missão e visão revelou-se crucial para a minha integração no contexto escolar, pois permitiu orientar a minha intervenção em consonância com a identidade e os objetivos institucionais. Esta articulação entre valores pessoais e institucionais foi determinante para garantir a coerência e a intencionalidade das práticas desenvolvidas.

### **2.1.2. Os Recursos Humanos Como Pilar Da Organização**

O funcionamento das atividades educativas, letivas e administrativas exige um corpo profissional orientado pelos objetivos institucionais (Carvalho et al., 2021). No que respeita ao corpo docente, constituído por 212 professores, este integrava cinco no grupo disciplinar 260 e dezanove no grupo 620. A maioria apresentava idade superior a 50 anos, o que revelou um capital de experiência, estabilidade e maturidade profissional. O pessoal não docente era composto por 87 profissionais, a maioria com pelo menos dez anos de serviço, o que indicou uma sólida experiência nas funções desempenhadas. Ambos os grupos constituíam os alicerces da organização escolar e devem ser reconhecidos como tal. Foi com base neste princípio que orientei a minha convivência e colaboração diária no contexto institucional.

### **2.1.3. Análise do Projeto Educativo de Escola**

O PEE define a orientação estratégica e educativa das instituições para um período de três anos, no qual explicita os princípios, valores, metas e estratégias que norteiam a sua ação. Este documento constitui-se como instrumento que desencadeia “(...) um processo de interiorização de valores comuns, de construção de uma cultura e de uma identidade próprias e de mobilização dos vários membros à volta de uma visão partilhada do futuro e de uma missão a cumprir” (Costa, 2003, p. 79).

A análise do PEE demonstrou um conjunto de pontos fortes, nomeadamente a diversificada oferta formativa, um corpo docente experiente e estável, uma cultura organizacional assente na colaboração e no desenvolvimento profissional contínuo, parcerias externas consistentes e mecanismos eficazes de monitorização do sucesso escolar. Contudo, foram identificadas fragilidades e constrangimentos relevantes, entre os quais o financiamento insuficiente e a existência de espaços e materiais obsoletos. Relativamente a este último aspeto, importa salientar que as reformas realizadas contribuíram para a melhoria da qualidade das instalações.

Um aspeto crítico dizia respeito às “fracas expectativas dos encarregados de educação relativamente ao futuro dos seus educandos e com a pouca participação destes no processo educativo” (PEE, 2022-2026, p. 8). Esta realidade, com impacto profundo na aprendizagem, exigiu respostas estratégicas que promovessem uma maior articulação entre as escolas e as famílias. Neste contexto, a Ação de Extensão Curricular (AEC) constituiu uma oportunidade para contrariar esta tendência (cf. capítulo VIII).

## **2.2. A Disciplina de Educação Física no Contexto Escolar**

### **2.2.1. Grupos Disciplinares**

A disciplina de EF integrava o Departamento das Expressões e está organizada em dois grupos de recrutamento: o 260 e o 620. Cada grupo elegia um delegado responsável por dinamizar as reuniões do departamento e por representar o grupo no Conselho Pedagógico. Esta estrutura organizativa favorecia, em teoria, a coerência pedagógica entre os ciclos e a dinamização conjunta de atividades. Contudo, na prática, a sua eficácia dependia fortemente do grau de articulação e do dinamismo entre os grupos.

### **2.2.2. Instalações Desportivas e Sistema de Rotação**

A qualidade destas infraestruturas assume um papel determinante na promoção de hábitos de AF ao longo da vida, pois instalações inadequadas reduzem a probabilidade de os alunos manterem a prática regular (Black et al., 2019). Apesar das condições gerais serem positivas, persistiram algumas fragilidades, nomeadamente a dependência das condições meteorológicas para a utilização dos espaços exteriores e a inexistência de uma piscina, o que, na minha visão, limitava o currículo dos alunos. Este facto, entre outros, motivou a introdução da UD de Natação na prática letiva.

A coordenação e distribuição dos espaços desportivos estavam sob responsabilidade do diretor de instalações. Embora a escola tivesse adotado um calendário semestral, o sistema de rotação era organizado por períodos e procurava, sempre que possível, garantir uma distribuição equitativa. Ainda que este sistema influenciasse o planeamento anual, o impacto foi reduzido. A prática flexível e colaborativa entre os professores, visível na troca de espaços conforme as necessidades pedagógicas, constituiu um fator essencial para otimizar a utilização das infraestruturas e garantir a concretização das atividades previstas.

### **2.2.3. Recursos Materiais Desportivos**

A qualidade e disponibilidade dos recursos materiais exercem influência direta na motivação, no envolvimento e no desempenho dos alunos. Enquanto equipamentos adequados valorizam a prática e favorecem o desenvolvimento das competências motoras, a escassez ou a degradação dos materiais limita a participação, compromete a segurança e, conseqüentemente, afeta a perceção sobre a tarefa (Roberts et al., 2001). Os recursos disponíveis devem responder às exigências do ensino e, embora a durabilidade

do material possa constituir um critério de seleção, a adequação ao propósito pedagógico deve permanecer como princípio orientador.

A instituição de ensino dispunha de recursos materiais globalmente satisfatórios e organizados de forma funcional, o que permitia um acesso rápido e uma gestão eficiente do tempo de aula. Em situações pontuais de ausência de determinados equipamentos, recorri à solicitação de material junto de entidades externas. Exemplos disso foram as raquetes de *padel* e *squash*, bem como o material necessário para as aulas de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE). Esta experiência reforçou a convicção de que a inexistência de determinados recursos não deve condicionar a prática, mas antes estimular a criatividade e a capacidade de adaptação.

#### **2.2.4. Análise SWOT**

A realização de uma análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) permitiu identificar os fatores internos e externos que influenciavam a disciplina de EF. Esta ferramenta proporcionou uma visão integrada das forças e fraquezas, bem como das oportunidades e ameaças (Kotler & Keller, 2015).

No plano interno, foram identificadas condições que favoreceram a qualidade do ensino, nomeadamente a diversidade dos recursos, a estabilidade e a disponibilidade do corpo docente, assim como fraquezas, entre as quais a inexistência de uma piscina, as limitações orçamentais para a manutenção dos equipamentos e a baixa participação dos encarregados de educação. No plano externo, destacaram-se oportunidades associadas à proximidade de infraestruturas diversificadas, a par de ameaças que exigiram estratégias de superação como a reduzida vivência desportiva dos alunos e a reduzida motivação para a prática regular de AF.

A análise SWOT revelou-se fundamental para fundamentar decisões, definir prioridades e seleccionar as estratégias mais adequadas. No âmbito do EP, esta reflexão sustentou opções como a introdução de novas matérias, a utilização de espaços periféricos e o reforço da participação dos encarregados de educação.

## **Capítulo III – Caracterização da Turma: Conhecer, Compreender e Intervir**

Antes de qualquer intervenção é essencial identificar as singularidades que caracterizam o grupo (Shulman, 1987). A recolha sistemática de informação constitui a base da personalização do ensino, pois permite estimular as capacidades individuais através de processos de diagnóstico, prescrição e controlo (Fernando et al., 2022).

A caracterização da turma assumiu-se como uma etapa indispensável, ao fornecer indicadores que orientaram a definição de estratégias e metodologias a curto, médio e longo prazo (Darling-Hammond et al., 2007). As intervenções foram ajustadas em função das respostas observadas, o que possibilitou promover um processo de E-A equitativo.

A integração crítica destas informações contribuiu para a adequação das práticas pedagógicas que, ao serem aplicadas de forma intencional e fundamentada, asseguraram a satisfação das necessidades dos alunos num ambiente inclusivo e coerente com as suas especificidades (Day et al., 2007).

### **3.1. Objetivos e Metodologia**

A caracterização da turma foi conduzida com múltiplos propósitos. Em termos macro, os objetivos centraram-se em: (i) analisar e interpretar as características individuais dos alunos e o perfil coletivo da turma, de modo a identificar as necessidades e reconhecer as potencialidades; (ii) disponibilizar informação pedagógica relevante ao Conselho de Turma (CT), com o intuito de apoiar a definição de estratégias pedagógicas ajustadas, e (iii) facilitar a identificação de abordagens interdisciplinares promotoras de aprendizagens significativas.

A recolha de informação foi efetuada através de questionários que incluíram variáveis demográficas, socioeconómicas, perceções sobre a escola, hábitos de vida e saúde, bem como testes destinados a avaliar as competências pessoais e sociais (CPS). Paralelamente, as dinâmicas do grupo foram analisadas através do teste sociométrico, que permitiu compreender profundamente as relações estabelecidas entre os alunos (Siedentop & Tannehill, 1999). Por fim, a bateria de testes FITescola (Direção-Geral da Educação – DGE, 2021) foi aplicada com o propósito de mensurar os níveis de aptidão física (ApF) e a composição corporal. Após cada avaliação foi entregue aos alunos um relatório individual com os respetivos resultados.

Algumas avaliações ocorreram em dois momentos: no primeiro e no segundo semestre, o que favoreceu a análise comparativa da evolução das percepções, das CPS e dos níveis de ApF. Estas ações permitiram ajustar as estratégias de intervenção e compreender de que forma a prática letiva influenciava o desenvolvimento dos alunos.

A inclusão de instrumentos que abrangeram dimensões físicas e emocionais revelou-se crucial, uma vez que a motivação, o clima de aula e a qualidade das interações sociais influenciam diretamente o envolvimento e o sucesso escolar (Standage et al., 2003; Cornelius-White, 2007; Claessens et al., 2017).

## **3.2. Reflexão Geral Sobre a Caracterização da Turma**

No presente ponto, foi privilegiada a leitura crítica e integradora, orientada para as dimensões mais relevantes da intervenção pedagógica.

### **3.2.1. Dados Demográficos**

A turma do 11.º ano foi composta por 14 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Por se tratar de uma turma de continuidade, recolhi informações junto do professor responsável no ano anterior, cujo conhecimento sobre o perfil dos alunos, as dinâmicas interpessoais, os desafios enfrentados, as lacunas identificadas e as estratégias adotadas se revelou determinante para orientar as primeiras interações. A literatura destaca a importância da compreensão do contexto para a eficácia pedagógica (Siedentop & Tannehill, 1999). O levantamento das matérias lecionadas e das atividades previamente desenvolvidas permitiu assegurar a continuidade pedagógica e definir as bases para o planeamento anual. Para complementar a análise, elaborei um questionário destinado a identificar as experiências prévias, as preferências e as motivações dos alunos, aspetos essenciais na orientação do processo de E-A (Deci & Ryan, 2000).

Com base nos dados recolhidos, efetuei uma análise das necessidades e potencialidades da turma, que reforçou a intencionalidade da prática pedagógica. Este diagnóstico permitiu ajustar as estratégias e otimizar o processo de E-A. A literatura reforça que o conhecimento aprofundado dos alunos permite ao professor selecionar e adaptar conteúdos e metodologias de forma mais eficaz (Rink, 2009).

### **3.2.2. Percepções e Hábitos dos Alunos**

As análises realizadas aos resultados demonstraram disparidades entre os alunos, fragilidades nos percursos escolares, baixos níveis de literacia física e sinais de desmotivação, sobretudo no que respeita à prática de AF (cf. gráfico 1).

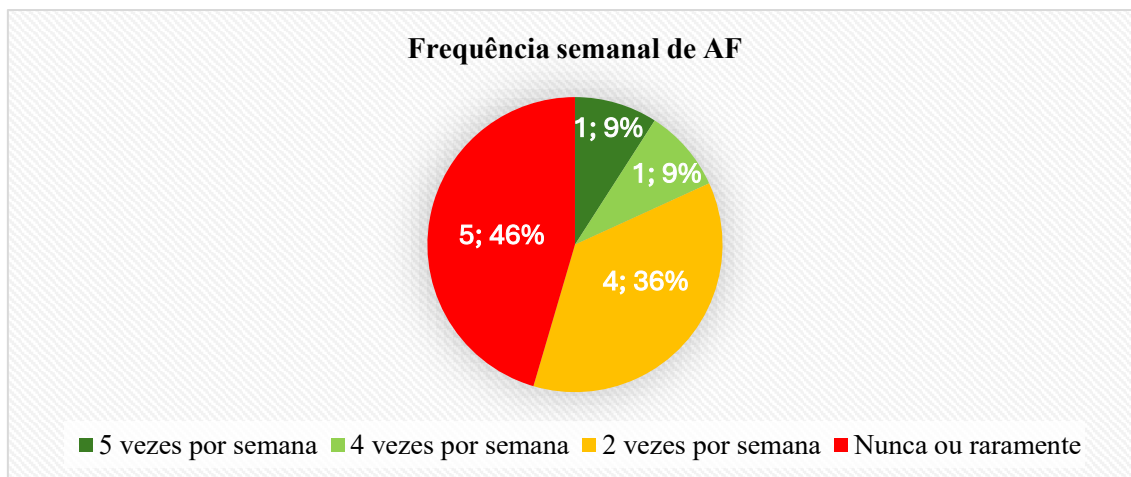


Gráfico 1 – Prática de atividade física semanal.

Longe de se constituírem em obstáculos, estes factos orientaram uma ação pedagógica assente na rejeição da aplicação acrítica de modelos pré-formatados. Neste contexto, a EF enquanto espaço privilegiado para a formação holística, exigiu um olhar atento, crítico e comprometido, capaz de transformar os resultados em metas futuras. Mais do que identificar as perceções negativas, tornou-se imperativo compreender as razões subjacentes a essa visão e analisar de que modo se poderiam refletir no processo de E-A (Lopes et al., 2021; Lopes et al., 2022). A tabela 1 apresenta de forma sintética a evolução das perceções dos alunos sobre a EF. Para facilitar a leitura, a categoria de perceção positiva incluiu as respostas “gosto bastante” e “gosto mesmo muito”. Já a apreciação enquanto aluno de EF integrou as opções “bom” e “muito bom”.

Tabela 1 – Evolução das perceções sobre a Educação Física.

Indicadores	Avaliações		Variação (pp.)
	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	
Perceção positiva sobre a Educação Física	73%	82%	+9
Perceção positiva enquanto aluno em Educação Física	54%	73%	+19

Nota: a variação é expressa em pontos percentuais (pp).

### 3.2.3. Dinâmicas de Grupo

A dimensão social foi encarada como um elemento estruturante, pois, enquanto seres sociais, os alunos constroem aprendizagens a partir das interações que estabelecem entre si e com o professor (Vygotsky, 1978; Johnson & Johnson, 2009). A análise sociométrica indicou diferenças marcantes nas relações interpessoais, com os alunos “A”

e “K” a revelarem maior reconhecimento pelos pares, enquanto o aluno “H” surgia frequentemente negligenciado.

Embora reconheça a subjetividade inerente a esta apreciação, considero que a avaliação periódica através do teste sociométrico constituiria uma mais-valia para aferir dinâmicas sociais em permanente evolução (Weld & Northway, 1999). Perante a impossibilidade de o aplicar com regularidade, a observação direta assumiu-se um recurso simples, mas de elevado valor pedagógico.

#### **3.2.4. Competências Pessoais e Sociais**

Enquanto grupo heterogéneo, a gestão da turma implicou também a minha transformação enquanto professor, que ultrapassou a mera postura de transmissor para o papel de mediador, promotor de ambientes de aprendizagem democráticos e facilitador do desenvolvimento pessoal e social (Cornelius-White, 2007).

As CPS demonstraram, na globalidade, resultados satisfatórios. As competências básicas, como agradecer, pedir desculpa ou partilhar, surgiram como a dimensão mais forte, enquanto a resolução de problemas, expressa na capacidade de pedir ajuda, agir em situações complexas ou compreender a origem dos problemas, apresentou o valor médio mais baixo (Gaspar & Matos, 2015).

A evolução observada nas CPS ao longo do ano letivo revelou o impacto de uma prática pedagógica sustentada na realidade e nas necessidades dos alunos. Este processo foi estimulado com a colaboração do Departamento de Psicologia da escola, cuja intervenção proporcionou oportunidades de reflexão e promoveu a consciencialização sobre os efeitos benéficos das atitudes empáticas, colaborativas e respeitadas, fundamentais à construção de uma cultura escolar democrática e solidária (Despacho n.º 6478/2017; Santos et al., 2019).

#### **3.2.5. Aptidão Física e Composição Corporal**

A avaliação inicial demonstrou fragilidades particularmente acentuadas na agilidade, velocidade, força de resistência dos membros superiores e aptidão aeróbia. Em contraste, os melhores resultados surgiram na força dos membros inferiores, na flexibilidade e na força de resistência abdominal.

Apesar dos progressos alcançados, as análises revelaram, em alguns casos, uma estagnação que não deve ser ignorada (cf. tabela 2). Estes dados demonstram não apenas limitações no alcance das estratégias implementadas, mas também a insuficiência estrutural de uma intervenção escolar que, por mais diferenciada e intencional que seja,

difícilmente consegue contrariar os efeitos de estilos de vida sedentários (Bailey, 2006; Biddle & Asare, 2011).

Tornou-se evidente que a escola, de forma isolada, dificilmente cumprirá os objetivos de promoção da saúde sem uma ação articulada com as famílias, as comunidades e as políticas públicas (Zhao et al., 2014; Organização Mundial da Saúde – OMS, 2020). Esta constatação não pretende atenuar a minha responsabilidade, mas sim alertar para a necessidade de ampliar o âmbito de ação dos professores numa disciplina basilar como a EF.

Tabela 2 – Valores médios das componentes de aptidão física na 1.ª e 2ª avaliação.

Parâmetros		1.º avaliação			2.º avaliação		
		PM	ZS	PA	PM	ZS	PA
Composição corporal	IMC	4	6		3	7	
	Perímetro da cintura	2	8		2	8	
	% Massa gorda	5	5		4	6	
Aptidão aeróbia	Vaivém	6	4		5	5	
Força de resistência	Abdominais	2	6	2	4	3	3
	Flexões	8	1	1	2	7	1
Flexibilidade	Senta e alcança		7	3	1	6	3
	Flexão de ombros (d)		10			10	
	Flexão de ombros (e)		10			10	
Força dos membros inferiores	Impulsão vertical	1	6	3	1	5	4
	Impulsão horizontal	4	6		3	6	1
Velocidade e agilidade	Velocidade	7	3		7	3	
	Agilidade	9	1		6	3	1

Legenda: verde = melhoria; amarelo = manutenção; vermelho: regressão; PM = precisa de melhorar; ZS = zona saudável; PA = perfil atlético

### 3.2.6. Avaliação Diagnóstica das Atividades Físicas

A avaliação diagnóstica da área das atividades físicas teve como finalidade identificar o nível de proficiência dos alunos nas diferentes matérias e estabelecer os pontos de partida para o processo de E-A. Os resultados globais demonstraram uma predominância do nível introdutório, ainda que tenham sido registados alunos posicionados no nível elementar. Esta heterogeneidade refletiu a diversidade das experiências prévias e o grau de consolidação das competências adquiridas ao longo do percurso escolar e pessoal.

De forma global, as matérias em que os alunos evidenciaram maiores dificuldades foram os Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDC-I), os Desportos de Raquete (DR) e as ARE, enquanto a Orientação se destacou como a área que registaram melhor desempenho. Estes dados revelaram-se relevantes para a definição das estratégias de ensino. A tabela 3 apresenta o quadro-resumo das avaliações realizadas em cada UD.

Tabela 3 – *Quadro-resumo das avaliações diagnósticas de cada matéria de ensino.*

Matérias	Níveis		Conteúdos avaliados	Fragilidades	Metodologia
	I	E			
Ginástica de Solo e de Aparelhos	7/7	4/4	Elementos de solo e saltos	Capacidades coordenativas e condicionais	
Jogos Desportivos Coletivos de Invasão	8	3	Domínio do objeto de jogo Ocupação do espaço Progressão no terreno Cooperação	X X	
Atividades Rítmicas Expressivas	8	3	Consciência corporal Estruturação espacial e relação com o outro Expressividade Ritmo Relação música-movimento	X X	
Desportos de Raquete	9	5	Manipulação e controlo da raquete e do objeto de jogo Execução do batimento Posicionamento e deslocamento Intencionalidade do batimento	X X	Fichas de observação criadas para o efeito + Observação direta
Natação	7	5	Sincronização do batimento de pernas e braços Controlo respiratório Flutuações Saltos	X X	
Orientação	6	8	Leitura e interpretação do mapa Orientação do mapa Tomada de decisão Execução do percurso	X	

Legenda: I = introdutório; E = elementar.

### **3.3. Notas Finais Sobre a Caracterização da Turma**

A caracterização da turma assumiu-se, assim, como um dos momentos cruciais de todo o processo pedagógico, não apenas pela sua função diagnóstica, mas também pela sua dimensão epistemológica e, conseqüentemente, pelas suas implicações práticas.

A recolha e a análise crítica das múltiplas dimensões que caracterizavam a turma permitiram ultrapassar uma abordagem meramente descritiva e personalizar, tanto quanto possível, a intervenção pedagógica. Este exercício demonstrou a complexidade do meio escolar e reforçou a convicção de que uma intervenção verdadeiramente significativa deve emergir de um conhecimento profundo dos alunos, das suas realidades e das suas vivências (Shulman, 1987; Darling-Hammond et al., 2007)

Neste sentido, por acreditar que qualquer ação educativa deve assentar no conhecimento real dos alunos, das suas capacidades, dos seus interesses e das suas dificuldades, condição necessária para projetar estratégias coerentes com a realidade, considereei essencial definir um conjunto de objetivos que orientaram a minha intervenção:

- i. Promover a melhoria dos níveis de desempenho dos alunos posicionados na zona “precisa melhorar” dos testes do FITescola, através práticas sistemáticas orientadas para o desenvolvimento da ApF;
- ii. Desenvolver as CPS da turma, através de uma intervenção pedagógica direcionada para o reforço dessas dimensões;
- iii. Reforçar a perceção positiva dos alunos sobre a disciplina de EF;
- iv. Incentivar a prática desportiva fora do contexto escolar, através da valorização da participação dos alunos em atividades extracurriculares;
- v. Proporcionar experiências em modalidades desportivas não vivenciadas anteriormente, com o propósito de ampliar o contacto dos alunos com novas práticas e fomentar o gosto pela AF;
- vi. Introduzir a matéria de natação no currículo, de modo a proporcionar aos alunos oportunidades de aquisição de competências de adaptação ao meio aquático;
- vii. Promover a autonomia dos alunos através da realização de tarefas que evidenciem comportamentos autónomos.

## **Capítulo IV – Prática Letiva: O Eixo Estruturante do Processo Formativo**

Este capítulo analisa a prática letiva, entendida como o eixo estruturante do processo formativo. Esta dimensão materializou-se sobretudo na lecionação a uma turma do 11.º ano, complementada por intervenções em duas turmas do 2.º ciclo e por experiências no curso profissional de Técnico de Desporto. A diversidade de contextos proporcionou uma visão abrangente das exigências da docência e colocou à prova a capacidade de adaptação pedagógica.

A organização do processo de E-A sustentou-se numa análise rigorosa do contexto. A partir desta leitura, foi delineado um planeamento anual flexível e sujeito a reajustes, que orientou a aplicação das UD's. Estas propostas foram estruturadas com base nos princípios da progressão, da coerência e da diferenciação pedagógica, bem como na articulação dos conteúdos com as experiências prévias dos alunos. Estas propostas encontram base na literatura, a qual destaca a relevância de um planeamento dinâmico como condição fundamental para responder às particularidades dos alunos e aos contextos específicos da aprendizagem (Shulman, 1987; Darling-Hammond et al., 2007).

A prática letiva constituiu um espaço de problematização e de tomada de decisões. Embora nem todas as intenções se tenham traduzido nos resultados projetados, a necessidade de observar, interpretar e reformular as práticas foi recorrente, o que demonstrou que a docência se baseia num processo contínuo de reconstrução e reflexão (Zeichner & Liston, 2013). Esta competência foi promovida pela investigação-ação, considerada mais pertinente do que a mera aplicação de modelos pré-definidos (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

O confronto com inúmeros desafios, que exigiram maturidade e capacidade de resposta, enquadrou-se numa perspetiva ecológica, segundo a qual cada situação representou uma *affordance* proporcionada pelo meio, em articulação com as minhas intenções (Gibson, 2014). Esta visão permitiu compreender que a aprendizagem não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se concretiza num processo de interações, no qual o professor, o aluno e o meio se influenciam mutuamente (Caldeira, 2008).

### **4.1. A Essência Humanista na Prática Pedagógica**

Antes de iniciar a minha intervenção, procurei identificar o quadro teórico que sustentaria a minha prática pedagógica. Desde cedo, atribuí especial importância ao

desenvolvimento integral dos alunos, com valorização da autonomia, da cooperação, do trabalho em equipa e da interação social, bem como as suas experiências enquanto elementos centrais do processo educativo.

Ao longo do EP, privilegiei o desenvolvimento emocional dos alunos. Esta opção foi sustentada por Siedentop (1987) que defende que a EF deve promover a socialização e contribuir para a formação integral. Bento (1987) reforça esta perspetiva e destaca as potencialidades da EF na aquisição de capacidades, competências e atitudes. De igual forma, Lopes (2005) sublinha que o desporto constitui um instrumento de transformação, Hellison (1973), numa abordagem claramente humanista, defende que a EF e o desporto favorecem o desenvolvimento das CPS.

Inspirado nestas visões, procurei fomentar um ambiente centrado no aluno. Contudo, reconheço que, por vezes, recorri a práticas mais centradas no professor, justificadas pela análise das necessidades pedagógicas. Ainda assim, procurei a valorização do desenvolvimento físico, emocional e social, ao reconhecer que a prática desportiva, pela experiência da competição, da disciplina, do *fair-play* e da gestão das vitórias e derrotas, assume um contributo essencial na formação dos alunos.

A minha prática, orientada pela teoria humanista, teve como principal objetivo promover o sentimento de autorrealização, através da crença do potencial de todos os alunos. Paralelamente, procurei incentivar a motivação intrínseca, de modo que a participação resultasse de um interesse genuíno, e não de motivações impostas por pressões externas. Deste facto decorreu a consideração pelos interesses manifestados pelos alunos relativamente às matérias a abordar ao longo do ano letivo, ainda que tal não tenha sido o único critério adotado. Neste sentido, as tarefas foram concebidas, tanto quanto possível, de forma centrada nos alunos, ainda que reconheça que algumas decisões tenham sido assumidas por mim.

A intervenção assentou igualmente na construção de relações marcadas pela empatia, pela compreensão e pelo respeito mútuo, dimensões que reconheço como determinantes. Por fim, encarei a EF como um meio privilegiado de promoção da aprendizagem ao longo da vida, na qual incentivei uma atitude positiva e duradoura face à AF e os seus benefícios. Nesta linha de pensamento, a autora Rodrigues e os seus colaboradores (2024) reforçam que a promoção de um estilo de vida saudável constitui um dos objetivos centrais da EF.

## **4.2. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física**

### **4.2.1. A Calendarização Escolar Enquanto Estrutura Reguladora**

Para o planeamento anual, tornou-se essencial analisar o calendário escolar referente ao ano letivo de 2024/2025, aprovado para os estabelecimentos de ensino da rede pública da Região Autónoma da Madeira através do Despacho n.º 358/2024. Este documento permitiu identificar com precisão o tempo disponível para a lecionação, em que no contexto interno, a escola adotou um calendário semestral.

Com o propósito de facilitar a gestão da disciplina, elaborei um calendário próprio, o qual se assumiu como “(...) um elemento indispensável à organização e planificação do ano escolar” (Despacho n.º 358/2024, p. 2). A experiência revelou que, apesar de ser um referencial estruturante previamente definido, nenhum planeamento é definitivo. Este facto sublinhou a importância da gestão flexível às situações emergentes.

### **4.2.2. O Horário da Turma e as suas Implicações Pedagógicas**

Pelo impacto que exerce no planeamento e na concretização das atividades, a organização horária constitui uma componente fundamental da gestão do processo pedagógico. No EP, a distribuição do horário revelou-se crucial na gestão do tempo de aula, dada sua influência na viabilidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em recinto escolar ou contextos externos.

No caso da EF, as aulas realizavam-se às segundas e quartas-feiras, entre as 11h35 e as 13h05. Às segundas-feiras, a inexistência de aulas subsequentes permitiu utilizar integralmente os 90 minutos letivos e favorecer a realização de atividades externas, como a natação, sem comprometer as restantes disciplinas.

Em contraste, às quartas-feiras, a existência de aulas antes e depois da EF gerou algumas limitações, uma vez que o tempo disponível para a prática foi reduzido e a margem para a sua adaptação ficou condicionada. Perante estas circunstâncias, tornou-se necessário selecionar com rigor as matérias a lecionar, de modo a rentabilizar o tempo disponível. Importa, contudo, salientar que a colaboração e o empenho dos alunos permitiram realizar atividades como o *squash* e o *padel* em espaços externos. O elevado nível de envolvimento dos alunos surgiu como fator mitigador das limitações impostas pelo tempo horário letivo.

De acordo com o Regulamento Interno, os alunos dispunham de cinco minutos de tolerância no início da aula e deviam abandoná-la dez minutos antes do seu término. Esta norma teve implicações distintas: às segundas-feiras, o tempo disponível para a prática

manteve-se praticamente inalterado, enquanto às quartas-feiras foi reduzido devido à necessidade de os alunos procederem aos cuidados higiénicos. Estas constatações reforçaram a necessidade de compreender o horário não apenas como um instrumento administrativo, mas como uma variável pedagógica.

No caso das disciplinas de natureza prática, como a EF, defendo que a distribuição da carga letiva deve contemplar, para além dos conteúdos programáticos e das condições materiais, outros fatores que influenciam a sua concretização, ainda que esta gestão esteja inevitavelmente sujeita a constrangimentos institucionais.

#### **4.2.3. Planeamento Anual: Coerência, Critérios e Decisão**

O planeamento anual (Apêndice 1) constitui um instrumento de orientação que organiza, ao longo do ano letivo, a distribuição das Unidades Didáticas e demais momentos pedagógicos. Para a sua elaboração, devem ser ponderadas as características da turma e do contexto (Bento, 1987).

A gestão do processo de E-A foi orientada pela abordagem humanista, o que implicou a escuta ativa das preferências dos alunos, concretizada através da aplicação de um questionário destinado a recolher as perceções globais sobre as matérias mais valorizadas e sobre experiências curriculares anteriores, ainda que outros fatores tivessem sido equacionados. Este processo de auscultação foi essencial para a construção de uma prática pedagógica significativa, capaz de envolver os alunos de forma ativa (Ennis, 2017). Neste sentido, o planeamento anual considerou: (i) as motivações dos alunos; (ii) as necessidades identificadas no diagnóstico inicial; (iii) a procura pela diversificação de experiências; (iv) o equilíbrio entre as vertentes técnica, tática, física e social; (v) as matérias lecionadas no ano anterior; (vi) o quadro das AF definido pela escola; (vii) as Aprendizagens Essenciais (AE) de EF e; (viii) as condicionantes institucionais e a calendarização escolar.

As AE para o 11.º ano (DGE, 2018a) estabelecem a seleção de matérias dentro de subdomínios obrigatórios, um conjunto de matérias que respeitem as respetivas subáreas e os subdomínios de opção. No que se refere aos JDC-I, a escolha recaiu sobre o futebol e o andebol, expressamente solicitados pelos alunos, em detrimento do voleibol e do basquetebol, lecionados no ano anterior.

Apesar de algum desinteresse global, a ginástica foi integrada por constar nas AE, como alternativa ao atletismo. A preferência pela ginástica de aparelhos justificou a sua inclusão, contudo, a introdução da ginástica de solo resultou de uma decisão própria,

assente na convicção de que esta disciplina constitui a base técnica essencial para a execução dos elementos nos aparelhos, bem como para outras execuções motoras. Esta opção respeitou igualmente os quadros normativos da escola, embora tenha resultado de uma decisão centrada exclusivamente no professor, com o propósito de garantir a progressão lógica das competências.

No que diz respeito às ARE, a sua introdução resultou simultaneamente de duas exigências normativas: o cumprimento da subárea das ARE, descrita nas AE, e o quadro normativo das AF definido pela escola. Importa salientar que os alunos manifestaram um grande interesse, possivelmente devido à experiência prévia do professor estagiário anterior nesta matéria. De igual forma, as ARE foram encaradas como meio de equilíbrio técnico, físico e social. Relativamente à seleção das danças sociais e tradicionais, esta decorreu de forma colaborativa, tendo sido retomado o chá-chá-chá, o merengue e o regadinho, previamente vivenciados no ano anterior e novamente identificados como áreas de interesse. Com o objetivo de ampliar o repertório motor e cultural, foram introduzidas o foxtrot, a erva cidreira, e o folclore madeirense, opções que se revelaram benéficas para o enriquecimento das vivências dos alunos.

No que concerne aos subdomínios de opção, as AE preveem a lecionação de duas matérias, selecionadas a partir de um leque diversificado. A escolha pelos DR através de uma macro UD que integrou as matérias de ténis, de badminton, de ténis de mesa, de *squash* e de *padel* refletiu as intenções manifestadas pelos alunos, que demonstraram curiosidade pelo *padel* e pelo *squash*, para além da tendência natural para o ténis de mesa, frequentemente praticado nos intervalos como forma de recreação. As matérias de ténis e de badminton foram incluídas em conformidade com o quadro normativo da escola e pela necessidade de ampliar as experiências motoras.

A matéria de orientação, até então nunca abordada, foi expressamente solicitada pelos alunos. Em termos normativos, encontrava-se em conformidade com as AE e com o quadro das AF, ainda que, neste último, a opção pudesse recair entre o atletismo e a orientação, situação que, na minha visão, limitava o currículo. A UD de Orientação teve como objetivo explorar o potencial da matéria, promover a interdisciplinaridade com outras matérias do currículo escolar e valorizar o desenvolvimento integral dos alunos.

Quanto à natação, a sua inclusão resultou de uma análise crítica do contexto e das condições de operacionalização. Após averiguar as motivações dos alunos, foi perceptível o interesse nas atividades aquáticas, contudo, ao analisar as experiências escolares anteriores, verificou-se que estas tinham ocorrido apenas de forma esporádica. A ausência

de instalações próprias representou um constrangimento, embora tal não justifique a negligência de uma matéria prevista no currículo, sobretudo ao considerar as potencialidades do meio envolvente, que dispõe de piscinas sob responsabilidade governamental. O maior obstáculo residiu, porém, na constatação de que o quadro de AF da escola apresentava um carácter fechado e rígido, que não possibilitava a introdução de novas matérias. Esta conjuntura revelou-se profundamente desadequada, uma vez que, para além de contrariar as diretrizes nacionais, contrariava também uma necessidade programática, identificada através da análise do percurso formativo dos alunos.

A distribuição dos tempos letivos seguiu uma lógica de progressão, em concordância com os objetivos definidos para cada UD. Neste contexto, decorreu de critérios interligados, nomeadamente: (i) o estágio de desenvolvimento da turma; (ii) os objetivos definidos e o tempo natural para a sua consecução; e (iii) as condições logísticas. Para clarificar a estrutura temporal, importa referir que cada tempo letivo corresponde a um período de 45 minutos.

Na fase inicial do ano letivo, foram lecionadas duas UD's: Ginástica de Solo e de Aparelhos (GSA), com a duração de 17 tempos letivos, e JDC-I, centrada no futebol e no andebol, com 19 tempos. A GSA, pela exigência coordenativa e condicional que lhe é inerente, foi encarada como um instrumento privilegiado de avaliação diagnóstica. A decisão de iniciar o ano letivo com a UD de JDC-I teve igualmente sustentação pedagógica, pois, por um lado, permitiu diagnosticar as relações sociais, através da observação da cooperação, da comunicação, da liderança e da forma como os alunos resolviam conflitos. Por outro, facilitou o processo de E-A ao recorrer a matérias de elevado reconhecimento social, capazes de gerar motivação.

As ARE foram introduzidas numa fase mais avançada do ano letivo, após a consolidação do vínculo pedagógico e do conhecimento aprofundado da turma. No caso dos DR, a abordagem ocorreu através de uma macro UD, estruturada segundo critérios de diversidade e relevância pedagógica. O ténis e o badminton, matérias com maior potencial de consolidação técnica, foram lecionadas em 8 tempos letivos cada e incidiram sobre o controlo da bola ou do volante e a intencionalidade dos batimentos. O ténis de mesa, amplamente praticado de forma informal nos intervalos, teve uma duração de 6 tempos. Já o *padel* e o *squash*, limitados pela necessidade de instalações específicas, foram lecionados em 2 tempos cada, embora tenham suscitado um elevado interesse, com vários alunos a manifestarem a intenção de continuar a sua prática fora do contexto escolar. Esta organização visou, simultaneamente, consolidar aprendizagens,

proporcionar experiências diversificadas e fomentar o gosto pela prática desportiva, num momento em que os alunos se encontravam próximos do término da escolaridade obrigatória. Tal opção reforçou o valor de uma abordagem pedagógica centrada na relevância dos conteúdos e promotora da adesão a estilos de vida ativos (Kirk, 2010; Rodrigues et al., 2024).

A UD de natação, em 6 tempos letivos, e o polo aquático, em 2 tempos, foram integrados com o propósito de colmatar a ausência de experiências prévias desta natureza no percurso formativo dos alunos. Apesar das limitações logísticas, a intervenção privilegiou a aquisição de competências básicas no meio aquático, essenciais para garantir a autonomia e a segurança (Barbosa et al., 2022). A inclusão do polo aquático, numa vertente lúdica e funcional da natação, reforçou a aplicação prática dos conteúdos.

A UD de orientação, lecionada em 8 tempos letivos, representou uma novidade enquanto conteúdo formal. Após a assimilação dos fundamentos básicos, os alunos participaram em percursos reais no centro da cidade do Funchal. Estas experiências visaram motivar os alunos e desafiá-los em contextos autênticos e imprevisíveis, orientados por uma compreensão funcional da modalidade (Lopes et al., 2020). A concretização desta UD, nas condições descritas, destacou o vínculo pedagógico construído ao longo do ano letivo, como também a maturidade e a responsabilidade demonstradas pelos alunos no cumprimento das tarefas propostas.

Foram ainda dinamizadas diversas atividades pontuais de elevado valor pedagógico, entre as quais o *geocaching*, o *ultimate frisbee*, o boccia, o *rugby*, os desportos de combate, o *stand up paddle*, a canoagem e a vela. Estas experiências, introduzidas em momentos chave, embora de curta duração, procuraram estimular o gosto pela prática desportiva, proporcionar vivências motoras diversificadas, ampliar os contextos de aprendizagem e reforçar o papel da EF enquanto espaço privilegiado para a formação integral dos alunos (Opstoel et al., 2020; Hastie & Trost, 2022; Rodrigues et al., 2024).

Em síntese, o planeamento anual revelou-se um processo exigente e multifacetado, marcado pelo confronto entre as exigências normativas e a carência de responder às necessidades dos alunos, entre a estabilidade institucional e a rutura com as práticas enraizadas. Adotar esta abordagem implicou tomar decisões pedagógicas fundamentadas, por vezes em contradição com referenciais previamente estabelecidos. A experiência demonstrou que a aprendizagem não constitui um exercício linear, mas um espaço dinâmico e complexo, no qual cada escolha, por mais subtil que seja, tem

influência na forma como os alunos se percebem enquanto membros ativos e valorizados no seu próprio processo de aprendizagem.

#### **4.2.4. Das Ideias às Práticas: A Arte Pedagógica nas Unidades Didáticas**

As UD's (cf. Apêndice 2) constituíram-se como ferramentas estruturantes do processo de E-A, ao proporcionarem intencionalidade e coerência à intervenção pedagógica. Mais do que simples planos operacionais, assumiram-se como referenciais orientadores da prática e permitiram transformar os objetivos em experiências significativas. A sua conceção procurou assegurar a articulação entre a intenção e a ação para que as necessidades dos alunos fossem efetivamente contempladas (Pais, 2013).

As UD's exigiram uma elaboração pautada pelo realismo, pela utilidade e pela aplicabilidade, de modo a garantir que não se reduziam a um exercício teórico desfasado da realidade. Tal processo implicou a definição de objetivos, o respeito pelos princípios da progressão e da sequencialidade e a articulação com as normas curriculares, de forma a salvaguardar a coerência interna do processo (Pais, 2013). Neste enquadramento, a construção das UD's foi articulada com documentos normativos, como as AE (DGE, 2018a) e o Perfil do Aluno À Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO (Despacho n.º 6478/2017). No caso deste último, foram consideradas as competências basilares, de modo a garantir que o processo de E-A contribuísse para a formação integral dos alunos.

A flexibilidade emergiu como um fator indissociável deste processo. Longe de representar um exercício de improvisação, traduziu a capacidade de interpretar os diagnósticos e proceder continuamente à prescrição e ao controlo da aprendizagem (Fernando et al., 2019). Em todas as UD's, devido à heterogeneidade de comportamentos, tornou-se imperativo reformular as abordagens previamente definidas (Freitas, 2015). Assim, as UD's não foram concebidas como estruturas rígidas, mas como instrumentos de construção contínua, cuja eficácia dependeu da capacidade crítica do professor.

A construção de cada UD demonstrou que este processo não pode ser replicado mecanicamente em diferentes matérias ou turmas. As especificidades de cada grupo, os recursos disponíveis e os ritmos de aprendizagem exigiram que as intenções fossem revistas de forma constante, o que revelou que a eficácia das UD's depende simultaneamente da sua estrutura e da reflexão que o professor atribui à sua intervenção. Neste sentido, cada UD não se limitou à organização do processo de E-A, como também proporcionou uma oportunidade de crescimento profissional, pela necessidade permanente de refletir, tomar decisões e redefinir estratégias.

#### **4.2.4.1. Modelos de Ensino: Estruturas Orientadoras**

Os modelos de ensino constituíram estruturas pedagógicas fundamentais na orientação do processo de E-A. Cada modelo, com as suas particularidades, definiu objetivos específicos, exigiu recursos próprios e integrou formas distintas de avaliação. A sua eficácia dependeu do contexto em que foi aplicado e do nível de envolvimento dos alunos, cuja participação se revelou decisiva para o sucesso da aprendizagem (Metzler & Colquitt, 2021). Ao longo das UD's, foram aplicados diversos modelos, selecionados em função das características e das necessidades da turma. Contudo, reconheço que muito outros poderiam ter sido igualmente explorados.

##### **4.2.4.1.1. Modelo de Instrução Direta**

O Modelo de Instrução Direta (MID) caracteriza-se pela transmissão explícita e estruturada de orientações, com o propósito de dotar os alunos dos conhecimentos e das competências necessárias à execução das tarefas (Rosenshine, 1979). Neste enquadramento, o professor assume um papel central na supervisão e no controlo do processo de E-A (Rosenshine, 1979). Trata-se de um modelo amplamente utilizado no contexto da EF, embora frequentemente associado a uma conotação negativa, por ser percecionado como limitador da autonomia e da criatividade (Mesquita & Graça, 2006).

Nas UD's de GSA, e de Natação, o MID foi aplicado numa fase inicial com o objetivo de rentabilizar os recursos e o tempo de aula. A sua utilização revelou-se pertinente face à necessidade de garantir rigor técnico e disciplina, aspetos indispensáveis nestas matérias. Apesar de os alunos já terem contactado com a ginástica de solo no ano anterior, persistiam dificuldades significativas, enquanto a ginástica de aparelhos representava uma experiência inédita no ensino secundário. De igual forma, na Natação, o MID foi decisivo para a aquisição de competências básicas, como o controlo da respiração e a propulsão coordenada dos segmentos corporais (Rosenshine, 1979; Langendorfer & Bruya, 1995; Dyson et al., 2012). Em ambos os casos, a repetição sistemática dos elementos mostrou-se essencial para consolidar os padrões motores elementares (Metzler & Colquitt, 2021). A dimensão da segurança foi igualmente decisiva, dado que a execução incorreta ou negligente dos elementos poderia implicar riscos significativos. Importa reconhecer que o MID, embora eficaz na garantia da técnica e a segurança, limitou os espaços de experimentação, igualmente relevantes para a aprendizagem.

Nas UD's de JDC-I e de DR, o MID foi utilizado nas fases iniciais com o objetivo de colmatar as lacunas técnicas existentes. A decisão foi intencional, sem bases elementares, a própria dinâmica do jogo ficava comprometida. A opção de aplicar o MID não deve ser entendida como uma negação às abordagens exploratórias e centradas no aluno, mas antes como uma resposta contextualizada às necessidades específicas da turma. Este modelo possibilitou ganhos na execução técnica, o que proporcionou as condições necessárias para a progressão pedagógica.

No entanto, a aprendizagem técnica em contextos desprovidos da dinâmica real do jogo pode desmotivar os alunos e limitar a percepção da utilidade das aprendizagens (Mesquita & Graça, 2006). Esta tensão tornou-se, por vezes, evidente em determinados momentos, a abordagem isolada revelou-se inevitável, mas procurei legitimá-la constantemente junto dos alunos, ao explicar a sua relevância para a cooperação e para a interação global, alcançadas através do domínio do objeto de jogo. Neste contexto, o MID revelou-se útil enquanto pré-condição para o jogo, embora insuficiente se considerado como metodologia exclusiva, razão pela qual foi complementado com o modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU). O autor Rink (2000) reforça que a competência motora desenvolvida de forma isolada perde o seu valor pedagógico. Assim, o domínio técnico não foi analisado como um fim em si mesmo, mas como parte integrante e funcional da compreensão do jogo e da tomada de decisão dos alunos, de forma a contrariar intervenções pedagógicas ultrapassadas (Vicente et al., 2018).

Esta experiência demonstrou que o valor do MID não reside na sua aplicação isolada, mas na forma intencional e contextualizada com que é utilizado. O desafio vivido não consistiu em escolher este modelo em detrimento de outro, mas em compreender quando, como e em que medida o aplicar.

#### **4.2.4.1.2. Modelo Desenvolvimental**

O Modelo Desenvolvimental (MD) distingue-se pela manipulação progressiva da complexidade das tarefas e pela promoção da aprendizagem através de adaptações realizadas em função da prestação dos alunos. Esta abordagem afasta-se da rigidez do MID, embora assente nos seus desígnios (Rink, 2009). Caracteriza-se por possibilitar uma progressão gradual e sustentada das competências, alicerçada nos princípios da progressão, do refinamento e da aplicação (Mesquita, 1998; Rink, 2009).

Na UD de GSA, o MD foi introduzido numa fase mais avançada, após a consolidação das bases técnicas dos elementos. A sua aplicação revelou-se adequada, pois

permitiu ajustar a complexidade das tarefas às lacunas identificadas e assegurou uma progressão gradual e exequível (Araújo, 2013; Mesquita, 1998).

O princípio da progressão foi operacionalizado através da organização lógica dos conteúdos, do mais simples ao mais complexo, como nas sequências: roda – rondada; apoio facial invertido – apoio facial invertido com rolamento; e salto em extensão – saltos no minitrampolim. Esta organização favoreceu uma aprendizagem progressiva, sustentada nas bases previamente consolidadas e possibilitou uma evolução gradual e segura das competências dos alunos.

O refinamento traduziu-se na revisão contínua dos elementos já trabalhados, acompanhada de *feedbacks* específicos e, sempre que necessário, da fragmentação das ações motoras, com o intuito de aprimorar a qualidade da execução.

Por fim, a aplicação concretizou-se na introdução do ritmo e da harmonia nas sequências de solo, o que possibilitou que os alunos vivenciassem os conteúdos de forma integrada e funcional, ao estabelecer uma ligação, ainda que em contornos distintos, às exigências competitivas da ginástica.

Na minha perspectiva, a aplicação do MD revelou-se pertinente, pois possibilitou uma progressão gradual e personalizada das competências, o que tornou a ginástica mais significativa para os alunos, disciplina frequentemente percebida como pouco motivadora (Abreu et al., 2014). Contudo, foram verificadas algumas limitações. Em primeiro lugar, o foco na componente motora, embora essencial, ocorreu em detrimento de dimensões igualmente relevantes, como as CPS, ainda que tenham existido momentos pontuais de promoção dessas competências. Em segundo lugar, a implementação deste modelo mostrou-se exigente em termos de tempo e de recursos, devido à necessidade de um planeamento detalhado e de uma revisão contínua das estratégias. Embora tenha sido possível gerir este processo numa turma reduzida, reconheço que, em turmas mais numerosas, a personalização do ensino poderia constituir um desafio significativo.

#### **4.2.4.1.3. *Teaching Games for Understanding***

O TGfU assenta na compreensão do jogo como ponto de partida para a aprendizagem, através da articulação entre as dimensões técnica e tática (Bunker & Thorpe, 1982). Esta abordagem desafia os alunos a compreender o jogo, a tomar decisões e a responder a problemas táticos em situações autênticas (Bunker & Thorpe, 1982).

Embora o MID tenha constituído a base inicial das UD's de JDC-I e de DR, foi progressivamente substituído pelo TGfU. Esta transição, ocorrida após a consolidação

das competências técnicas, representou um esforço de aproximar em aprendizagem à lógica interna do jogo. Reconheço, contudo, que a aplicação do TGfU não se concretizou plenamente, em parte devido à necessidade de colmatar lacunas técnicas que condicionavam a progressão dos conteúdos. Este facto revelou a complexidade inerente à aplicação de modelos pedagógicos que dependem fortemente da consecução técnica.

A abordagem com o TGfU contribuiu para combater a desmotivação, ao estimular ações de cooperação e interação (Mesquita & Graça, 2006; Gray et al., 2009). A compreensão do jogo foi desenvolvida através de desafios de tomada de decisão sobre “o que fazer” e “como fazer”, em função das exigências emergentes (Garganta, 1997; Mesquita & Graça, 2006). Este processo transformou os alunos em agentes ativos na resolução de problemas decorrentes das dinâmicas de jogo.

A complexidade tática foi gradualmente ampliada por situações de incerteza e variabilidade, que exigiram adaptação contínua às contingências do jogo (Bento, 1987; Né et al., 2000). Longe de representar um entrave, essa incerteza foi intencionalmente utilizada como estratégia pedagógica para estimular a autonomia e a capacidade de decisão, com vista a preparação dos alunos para contextos imprevisíveis e exigentes (Ribeiro & Volossovitch, 2004; Prudente, 2006).

Nos DR, esta abordagem revelou-se particularmente pertinente em matérias de elevada velocidade, nas quais a intencionalidade tática assume um papel determinante (Fernandes, 2008; Tsuda et al., 2018). Nestes contextos, a articulação entre a técnica e a tática mostrou-se indispensável, pois permitiu que os alunos reagissem com discernimento perante as variáveis emergentes.

Em termos globais, o TGfU revelou-se uma abordagem valiosa para sustentar as aprendizagens técnicas e táticas do jogo, que culminaram com a compreensão da sua lógica interna (Prudente, 2014; Metzler & Colquitt, 2021). Adicionalmente, constituiu uma transição pedagógica que estimulou a motivação, a cooperação e a tomada de decisão em contextos próximos do jogo real.

Ainda assim, em ambos os casos, foi notório que persistiam debilidades técnicas que condicionavam a operacionalização das aprendizagens. Este facto destacou a relevância da articulação entre diferentes modelos de ensino, com o objetivo de alcançar os objetivos propostos. Paralelamente, o TGfU mostrou-se pertinente para sustentar dimensões que transcendem a vertente motora, como a cooperação e a interação, bem como outros princípios consagrados no PASEO, nomeadamente a resolução de problemas e de conflitos, o relacionamento interpessoal e a comunicação (Despacho n.º 6478/2017).

#### **4.2.4.1.4. Modelo de Educação Desportiva**

A lecionação das ARE tem enfrentado desvalorização e insegurança docente, apesar do seu potencial educativo (Risner, 2008; Correia et al., 2018). Por reconhecer as ARE como uma forma de expressão artística e corporal, com elevado potencial para desenvolver capacidades comunicativas e expressivas através do movimento (Pavlidou et al., 2018), optei por ultrapassar a abordagem tradicional e adotar o Modelo de Educação Desportiva (MED), proposta que visa explorar o potencial educativo, cooperativo, autêntico e cultural do desporto (Siedentop, 1994; 2011; Soares & Antunes, 2016).

A análise do trabalho desenvolvido no letivo anterior revelou limitações associadas ao predomínio do MID, nomeadamente dificuldades de autonomia, reduzida criatividade e fraca capacidade de construção coreográfica. A aplicação do MED surgiu, assim, como alternativa pedagógica orientada para a cooperação, a responsabilidade e a literacia desportiva, sendo igualmente sustentada pela literatura de que este modelo reforça a motivação e o envolvimento dos alunos (Hastie, 1996; Hastie & Trost, 2002; Sinelnikov & Hastie, 2009; Tsangaridou & Lefteratos, 2013; Evangelio et al., 2015; Mesquita et al., 2016).

A intervenção assentou nos três pilares fundamentais do MED: (i) a competência desportiva; (ii) a literacia desportiva; e (iii) o entusiasmo pelo desporto (Siedentop et al., 2011). Estes domínios permitiram desenvolver não apenas competências motoras e expressivas, mas também capacidades transversais como a autonomia, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo (Hastie, 1998; Hastie & Trost, 2002; Wallhead & O’ Sullivan, 2007; Gouveia et al., 2016; Mesquita et al., 2016). A atribuição de papéis, o enquadramento cultural das danças e a construção de coreografias contribuíram para uma participação mais ativa, reflexiva e responsável.

Para além dos três pilares, o MED foi igualmente utilizado como estratégia de desenvolvimento das CPS. A avaliação final revelou progressos em todas as competências apreciadas, o que confirmou o impacto do modelo e evidenciou os benefícios que ultrapassam a dimensão estritamente técnica (Antunes et al., 2020). A tabela 4 apresenta a comparação dos resultados obtidos nos dois momentos de avaliação.

Tabela 4 – Competências antes e após o Modelo de Educação Desportiva

Competências	1.ª avaliação (início do ano letivo)	2.ª avaliação (após o MED)	Variação (pontos)
Resolução de problemas	3,41	3,74	+0,33
Definição de objetivos	3,43	3,60	+0,17
Relações interpessoais	3,71	4,03	+0,32
Regulação emocional	3,73	4,03	+0,30
Competências básicas	4,22	4,34	+0,12

Em termos globais, a aplicação do MED revelou-se adequada ao contexto, ao integrar dimensões sociais, expressivas e culturais frequentemente negligenciadas em abordagens mais técnicas, como o MID, ou mais táticas, como o TGfU. Apesar de algumas discrepâncias em áreas como a autonomia e a criatividade, os resultados sustentaram a pertinência de dar continuidade a práticas que valorizem processos educativos amplos e significativos. O desenvolvimento das CPS representou também um dos contributos mais relevantes. Durante o processo, os alunos enfrentaram múltiplas situações de instabilidade que exigiram a aplicação de estratégias de resolução de problemas, a sua análise crítica e a respetiva reformulação, o que favoreceu o desenvolvimento de competências transversais, como o pensamento crítico, a tomada de decisão e o trabalho em equipa. Neste sentido, o MED afirmou-se como uma abordagem pedagógica sólida, ao promover aprendizagens estruturadas e experiências formativas que contribuíram de forma consistente para o progresso dos alunos.

#### 4.2.4.1.5. Abordagem Ecológica

A Teoria Ecológica defende que a aprendizagem resulta da interação entre o indivíduo, a tarefa e o ambiente. Nesta perspetiva, o ambiente oferece *affordances*, ou seja, oportunidades de ação que dependem das capacidades e intenções do indivíduo, que ganham significado através do acoplamento percepção-ação (Caldeira, 2008). Este conceito promove uma ligação contínua e funcional entre o que é percebido e a resposta motora correspondente, sem a necessidade de qualquer planificação cognitiva elaborada. Assim, a aprendizagem é entendida como um processo dinâmico e não linear, em que o contexto constitui um recurso pedagógico que estimula a adaptação e a variabilidade (Caldeira, 2008; Gibson, 2014).

Na UD de Orientação a opção pela abordagem ecológica assentou na necessidade de trabalhar em contextos imprevisíveis, nos quais a aprendizagem dependia da adaptação

às condições do meio (Dewey, 2008). As *affordances* emergiram de elementos como desníveis, obstáculos, trilhos ou vegetação, que não foram percebidos como meros espaços, mas como convites à ação. Contudo, a percepção apenas adquiriu um significado funcional quando se traduziu em ação, através do acoplamento percepção-ação. Nesta lógica, o comportamento emergiu da informação significativa disponibilizada pelo ambiente (Caldeira, 2008).

Com base nesta abordagem, a Orientação foi compreendida como um sistema dinâmico não-linear, em que múltiplos constrangimentos: individuais, ambientais ou da tarefa, interagiram de forma imprevisível, dos quais resultou a aprendizagem (Caldeira, 2008). Neste contexto, as tarefas foram concebidas de modo a privilegiar a análise do ambiente, a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências de ação sensíveis ao contexto, através do reforço do acoplamento percepção-ação com base em *affordances*.

A utilização da abordagem ecológica constituiu uma estratégia pedagógica relevante ao longo da UD de Orientação, por permitir que os alunos aprendessem em contacto direto com as *affordances*, concretizadas através do acoplamento percepção-ação. Contudo, esta perspetiva colocou desafios significativos, pois a imprevisibilidade dos contextos exigiu maturidade, confiança e capacidade de regulação por parte da turma, bem como uma gestão docente flexível e adaptativa.

Alguns alunos revelaram dificuldades em lidar com a autonomia e com a tomada de decisão, o que exigiu um acompanhamento mais próximo e diferenciado. Estes aspetos demonstraram a importância de aplicar gradualmente este tipo de estratégias, de modo a garantir a compreensão funcional da matéria. Como tal, as primeiras aulas decorreram em contextos mais controlados, posteriormente transpostas para ambientes de maior imprevisibilidade. Esta abordagem favoreceu a articulação entre a escola e o meio envolvente, promoveu a saída dos alunos do espaço escolar e contribuiu para uma aprendizagem mais contextualizada, ativa e significativa (Lopes et al., 2020).

#### **4.2.4.2. Métodos de Ensino: Estratégias de Aplicação**

Os métodos de ensino orientam a atuação pedagógica do professor e devem ajustar-se aos propósitos educativos e à natureza dos conteúdos em causa (Barbosa et al., 2022). Tradicionalmente, distinguem-se três categorias: analítico, global e misto, aplicáveis a uma ampla diversidade de contextos e situações (Quina, 2009). A seleção dos

métodos utilizados nas UDs resultou de uma decisão pedagógica intencional, sustentada e adaptada às características, necessidades e níveis de desenvolvimento da turma.

#### **4.2.4.2.1. Método Analítico**

O método analítico caracteriza-se pela decomposição de um movimento ou de uma modalidade em partes elementares, que são trabalhadas isoladamente antes de serem integradas numa execução global. A sua pertinência acentua-se quando se pretende que os alunos dominem, progressivamente, os fundamentos técnicos de uma habilidade, dado que incide sobre as componentes críticas da execução (Quina, 2009; Barbosa et al., 2022).

Por exemplo, no contexto da GSA, este método revelou-se particularmente eficaz na correção de lacunas técnicas. Um exemplo ocorreu no rolamento à frente, em que, após identificar dificuldades na impulsão dos membros inferiores, a intervenção incidiu sobre essa componente específica. Esta estratégia possibilitou uma evolução controlada e consistente, o que garantiu rigor técnico na execução. No caso das ARE, o método analítico mostrou-se igualmente relevante, uma vez que a decomposição das danças sociais e tradicionais em passos básicos constituiu um meio eficaz para facilitar a compreensão dos alunos e criar condições para a posterior integração global das coreografias.

A utilização do método analítico revelou-se adequada em contextos em que alunos apresentavam lacunas técnicas ou quando a complexidade dos movimentos exigia uma intervenção localizada e progressiva. A sua aplicação permitiu estruturar a aprendizagem de forma gradual e sequencial, ao favorecer a aquisição dos fundamentos elementares antes da integração numa execução global, especialmente em matérias em que a precisão dos gestos constitui uma condição essencial para o sucesso.

Entre as principais vantagens, destaca-se a possibilidade de isolar as componentes críticas da execução, o que facilitou a correção de erros e promoveu a consciencialização dos alunos relativamente ao movimento. Adicionalmente, este método contribuiu para a personalização do ensino, aspeto particularmente relevante em contextos de heterogeneidade. Contudo, apresentou também algumas limitações, a fragmentação excessiva reduziu, por vezes, a motivação e dificultou a transferência das aprendizagens para situações funcionais. Neste sentido, considera-se que a sua utilização isolada poderá não ser suficiente para promover uma aprendizagem significativa, pelo que se recomenda a sua articulação com outras estratégias de natureza funcional.

#### **4.2.4.2.2. Método Global com Destaque nos Pormenores**

O método global com destaque nos pormenores caracteriza-se pela realização de uma habilidade ou atividade na sua totalidade, com foco em um ou dois aspetos específicos que carecem de correção, de modo a incrementar a qualidade técnica e favorecer uma aprendizagem progressiva (Quina, 2009; Barbosa et al., 2022).

Por exemplo, na GSA, este método mostrou-se particularmente eficaz junto dos alunos com menor proficiência técnica. No apoio facial invertido, em que os alunos foram incentivados a executar o movimento na sua globalidade, mas a intervenção centrou-se na insuficiente impulsão dos membros inferiores, fator que comprometia a execução. Numa fase inicial, os colegas mais proficientes auxiliaram na elevação dos membros inferiores e, posteriormente, os alunos realizaram o movimento de forma progressiva e autónoma, com recurso a apoio apenas para estabilidade. Este processo demonstrou uma valorização expressiva da dimensão social da aprendizagem, sustentada na cooperação e na entajuda, o que constituiu um dos contributos mais significativos deste método de ensino numa UD predominantemente técnica.

Nos JDC-I e nos DR, o método global com destaque nos pormenores revelou-se igualmente determinante no desenvolvimento técnico. Nos JDC-I, a intervenção incidiu essencialmente sobre o passe e a receção, ações cruciais para a continuidade do jogo. A repetição sistemática destas ações, tanto individualmente como em cooperação, permitiu observar uma redução, ainda que modesta, dos erros técnicos e uma melhoria da fluidez coletiva. Nos DR, as primeiras sessões foram estruturadas em exercícios de cooperação e em situações de jogo simplificadas, sendo que intervenção docente assumiu um carácter seletivo, com interrupções pontuais e estratégicas, destinadas corrigir os erros mais frequentes e a prevenir a sua repetição.

A utilização deste método mostrou-se especialmente eficaz em contextos de iniciação ou de consolidação técnica, sobretudo quando os alunos apresentavam debilidades que comprometiam a execução global da tarefa. Entre as principais vantagens, destaca-se a possibilidade de os alunos desenvolverem uma representação integrada da atividade, enquanto a atenção do professor se concentra nos erros mais relevantes (Quina, 2009).

Contudo, o método também apresentou igualmente algumas limitações, que comprometeram a sua validade pedagógica. A sua eficácia depende, em grande medida, da capacidade do professor para identificar corretamente as componentes críticas. Uma seleção inadequada pode conduzir à negligência de aspetos igualmente importantes. Além

disso, a insistência excessiva nos aspetos a corrigir pode gerar monotonia, frustração e reduzir o envolvimento dos discentes. Assim, recomenda-se que este método seja aplicado de forma criteriosa e articulado com outras abordagens de carácter mais funcional e contextualizado.

#### **4.2.4.2.3. Método Global com Modificação da Situação Real**

O método global com modificações da situação real assenta na concretização integral de uma habilidade ou atividade, com alterações nas condições de execução e com o objetivo de simplificar a aprendizagem e promover o sucesso na realização da tarefa (Quina, 2009).

Nas UD's de JDC-I e de DR, a aplicação deste método revelou-se fundamental para a transição entre o domínio técnico e a integração da dimensão tática, sobretudo em contextos de maior complexidade. A estratégia baseou-se na utilização de jogos reduzidos, amplamente valorizados pelos alunos, nos quais foram adaptados elementos como o número de participantes, as dimensões do campo e determinadas regras. Estas modificações permitiram aumentar o número de contactos com o objeto de jogo, incrementar a frequência de ações técnicas e expor os alunos a uma constante tomada de decisão, o que favoreceu a articulação entre a componente técnica e tática (Farrow & Reid, 2008; Fernández-Espínola et al., 2020).

Nos JDC-I, esta abordagem contribuiu para a melhoria da fluidez coletiva, anteriormente condicionada pelas fragilidades técnicas, enquanto nos DR os jogos reduzidos e competitivos favoreceram a leitura do adversário, a antecipação e a tomada de decisão (Williams, 2008).

Ao contrário das UD's anteriores, o recurso a este método ocorreu numa fase inicial da UD de Orientação e possibilitou que os alunos experienciassem a tarefa na sua totalidade, mas em contextos familiares e controlados, como o espaço escolar, com percursos de diferentes níveis de complexidade. Estas adaptações permitiram que os alunos se concentrassem nas competências essenciais, como a leitura e interpretação de mapas e a localização dos pontos de controlo, num contexto que reduzia a dificuldade e aumentava as probabilidades de sucesso. Esta abordagem demonstrou ser eficaz por promover a aprendizagem em contextos simplificados, mas autênticos, o que facilitou a posterior transferência das competências para situações mais complexas.

A utilização do método global com modificação da situação real constituiu uma estratégia essencial para assegurar a progressão das aprendizagens em situações próximas

do jogo, sem descuidar o controlo necessário para o desenvolvimento progressivo das competências pretendidas. Através gestão da complexidade contextual, este método permitiu ajustar as tarefas ao nível de desenvolvimento dos alunos. A sua pertinência destacou-se enquanto estrutura intermédia, capaz de preparar os discentes para desafios mais exigentes, tanto no jogo formal (no caso dos JDC-I e dos DR), como no contexto natural (no caso da orientação, posteriormente desenvolvida através do método global puro).

Entre as principais vantagens, destaca-se a possibilidade de regular a complexidade das tarefas em função do nível da turma. Contudo, alguns comportamentos observados em situações de jogo formal suscitaram a dúvida se as aprendizagens adquiridas nos contextos condicionados foram efetivamente transferidas para situações reais ou se apenas serviram como bases preparatórias. Apesar destas limitações, a aplicação deste método demonstrou constituir um elo crucial no processo de E-A, pois permitiu garantir a progressão em condições ajustadas às particularidades dos alunos e sustentou as bases para uma consolidação posterior em contextos autênticos e complexos.

#### **4.2.4.2.4. Método Global Puro**

O método global puro consiste na execução integral da habilidade ou atividade, sem introdução de modificações nas condições de realização. Assume particular relevância quando as tarefas apresentam um nível reduzido de complexidade ou já são dominadas pelos alunos (Quina, 2009).

Na fase final das UDs de JDC-I, DR e Orientação, recorri à aplicação do método global puro com o propósito de desafiar os alunos a transferirem e a aplicarem as habilidades previamente adquiridas em contextos formais, caracterizados pela imprevisibilidade e autenticidade próprias do jogo ou da situação real. Esta etapa desempenhou uma dupla função: por um lado, constituiu um momento de consolidação de aprendizagens e, por outro, configurou-se uma oportunidade de observação e avaliação da capacidade de adaptação dos alunos às exigências emergentes.

A aplicação deste método revelou-se estratégica, não apenas do ponto de vista pedagógico, como também motivacional. A introdução dos jogos formais ou de situações formais, nomeadamente no caso da orientação, contribuiu significativamente para o aumento da motivação dos alunos, em grande parte devido à perceção de autenticidade e à proximidade com as situações reais (Ntoumanis, 2005; Ntoumanis & Standage, 2009)

Esta autenticidade conferiu sentido às propostas pedagógicas implementadas ao longo das UD's, que culminou com uma experiência que colocou o aluno no centro do processo de aprendizagem, na sua capacidade de tomar decisões e de atuar em cenários dinâmicos e complexos. Assim, a opção pelo método global puro proporcionou aos alunos uma experiência autêntica, desafiadora e orientada com os princípios de uma aprendizagem significativa e contextualizada, que favoreceu a aquisição de competências duradouras.

Deste modo, a aplicação do método global puro constituiu uma prática pedagógica particularmente relevante na fase final das UD's, por proporcionar experiências autênticas, ainda que adaptadas ao contexto escolar. O principal contributo deste método assentou na possibilidade de consolidar as aprendizagens em contextos formais, através da mobilização de competências em situações imprevisíveis e complexas.

Entre as principais vantagens, destaca-se a construção de ambiente motivador, resultante da perceção de autenticidade e da proximidade às situações reais (Ntoumanis, 2005). Contudo, este método também apresentou algumas limitações: ao expor os alunos menos proficientes a contextos de maior exigência, surgiu o risco de gerar frustração e de reduzir o seu envolvimento. Tornou-se, por isso, imperativo gerir cuidadosamente complexidade das tarefas, de modo a garantir uma participação equitativa e o sucesso pedagógico de todos os alunos.

#### **4.2.4.2.5. Método Misto**

O método misto constitui uma abordagem integradora que articula as vantagens do método global com as do analítico. Enquanto o método global favorece a compreensão integrada da tarefa e promove a fluidez e a coordenação dos movimentos, o método analítico permite uma intervenção objetiva sobre os aspetos técnicos específicos e contribui para a correção dos erros e o refinamento dos padrões motores (Quina, 2009; Barbosa et al., 2022).

O método misto revelou-se particularmente adequado tanto na UD de GSA como na de Natação, uma vez que a complexidade dos elementos de ambas exigiu a articulação entre momentos de execução global e analítica. Na GSA, tal foi visível na introdução da roda, em que os alunos, após a execução completa do elemento, trabalharam isoladamente a entrada e a saída antes de regressarem à concretização integral. De forma semelhante, na Natação, este método permitiu uma progressão gradual através da alternância entre a execução completa dos estilos de nado (global) e o trabalho analítico de componentes

específicas, como a respiração lateral ou a propulsão de pernas, seguido de um regresso à execução global para integrar as correções técnicas (Barbosa et al., 2022).

O método misto assumiu especial pertinência por conjugar a compreensão global da tarefa com a possibilidade de intervir analiticamente em aspetos críticos da execução (Quina, 2009; Barbosa et al., 2022). Numa perspetiva didática, este método assegurou uma progressão gradual e estruturada, que favoreceu a aquisição e a automatização das competências e contribuiu para a motivação intrínseca dos alunos, ao proporcionar momentos de experimentação (Schmidt & Lee, 2011). Este método distingue-se ainda pela sua capacidade de integrar tarefas globais e segmentadas, o que responde positivamente à diversidade dos ritmos de aprendizagem e dos níveis de ApF (Barbosa et al., 2022).

A utilização do método misto revelou-se particularmente adequada nas matérias cuja complexidade exigiu, simultaneamente, a compreensão global da ação motora e a correção objetiva das componentes críticas. Entre as principais vantagens, destaca-se a flexibilidade e a capacidade de responder à heterogeneidade da turma, a possibilidade de assegurar uma progressão gradual e estruturada das aprendizagens, bem como o impacto positivo na motivação dos alunos, resultante da conciliação entre momentos de experimentação e o aperfeiçoamento técnico.

Contudo, a principal limitação prendeu-se com o carácter moroso do processo, que exigiu uma maior capacidade de planeamento e gestão do tempo e que, se não for devidamente equilibrado, pode comprometer a aprendizagem. Ainda assim, a experiência pedagógica demonstrou que o método misto constituiu uma estratégia valiosa, sobretudo em contextos de elevada complexidade técnica e de diversidade de ritmos de aprendizagem.

#### **4.2.4.3. Estilos De Ensino: Entre a Reprodução e a Produção**

No que respeita aos estilos de ensino, foram selecionados e privilegiados alguns dos propostos pelos autores Mosston e Ashworth (2008). Estes estilos constituem uma estrutura pedagógica essencial, que orienta as interações entre os docentes e os alunos ao longo do processo de E-A. De acordo com os autores, o principal objetivo destas abordagens consiste em proporcionar uma diversidade de estratégias pedagógicas, que variam desde estilos com elevado grau de controlo docente até estilos que conferem aos alunos maior autonomia.

A adoção destes estilos teve como propósito promover uma abordagem inclusiva, diferenciada e eficaz, capaz de mobilizar estratégias didáticas ajustadas às necessidades dos alunos e estimular a reprodução de habilidades ou a produção de outras novas (Mosston & Ashworth, 2008).

#### **4.2.4.3.1. Comando**

No estilo por comando, todas as decisões são tomadas pelo professor e cabe aos alunos aderir e executar as instruções de forma rigorosa. Este estilo revela-se particularmente adequado em contextos que exigem elevada precisão e uniformidade, sendo amplamente reconhecido pela sua eficácia na garantia da segurança e da competência motora (Mosston & Ashworth, 2008).

Optei por adotar o estilo de comando predominantemente na GSA e de Natação, uma vez que ambas envolviam riscos significativos para a segurança dos alunos. Paralelamente, este estilo mostrou-se particularmente adequado para assegurar a organização eficiente das atividades e proporcionar a repetição sistemática das tarefas, essencial à consolidação técnica. Contudo, durante a sua implementação identifiquei algumas limitações, nomeadamente a redução da autonomia dos alunos e o menor envolvimento no processo de E-A, fatores que poderão ter influenciado negativamente os níveis de motivação.

No caso da GSA, para mitigar estas limitações, introduzi progressões mais desafiantes, como a inclusão de elementos de ligação ou a realização de elementos mais complexos. Estas introduções visaram estimular os alunos a superarem as suas dificuldades de forma mais autónoma, com uma abordagem mais dinâmica e orientada para o desenvolvimento da independência motora. No caso da natação, a introdução de momentos de exploração orientada permitiu equilibrar a estrutura do estilo de comando com a autonomia dos alunos.

O estilo de ensino por comando foi também utilizado nas fases iniciais das UD's de JDC-I e DR, fase em que o foco principal incidiu no desenvolvimento e consolidação das habilidades técnicas. A sua aplicação visou garantir uma elevada taxa de repetições, a uniformidade na execução dos gestos técnicos e um maior controlo das tarefas, condições que considere essenciais para superar as lacunas técnicas identificadas nos alunos. Contudo, reconheço que a natureza repetitiva das tarefas poderá ter contribuído para a desmotivação e fadiga de alguns discentes, aspeto já salientado pelos autores

Mosston e Ashworth (2008) como uma das possíveis consequências negativas associadas a este estilo.

O estilo de ensino por comando revelou-se particularmente benéfico em fases iniciais de aprendizagem ou em conteúdos que implicavam riscos acrescidos, como a ginástica e a natação. As principais vantagens incidiram na elevada taxa de repetições, no controlo pedagógico rigoroso, na procura pela uniformidade técnica e na garantia da segurança. Contudo, também destacou algumas limitações, nomeadamente a redução da autonomia dos alunos, o menor envolvimento no processo de E-A e o risco de desmotivação associada à repetição sistemática.

Os autores Mosston e Ashworth (2008) alertam precisamente que a desmotivação e a fadiga podem constituir consequências negativas da aplicação prolongada deste estilo, o que reforça a importância de uma utilização criteriosa e equilibrada. Assim, apesar do estilo de comando se ter revelado útil e pertinente em momentos específicos, a sua eficácia dependeu de uma gestão equilibrada e articulada com outros estilos, de modo a estruturar experiências de estímulo-resposta orientadas para o desenvolvimento integral dos alunos (Mosston & Ashworth, 2008).

#### **4.2.4.3.2. Inclusivo**

O estilo de ensino inclusivo caracteriza-se pela capacidade de envolver todos os alunos na realização de uma tarefa comum, através de um ajustamento sistemático dos exercícios às competências individuais dos alunos (Mosston & Ashworth, 2008).

Este estilo foi adotado em diferentes matérias e conteúdos, nomeadamente nas UD's de GSA, de JDC-I, de DR e de natação, sobretudo em momentos de diferenciação pedagógica. Na GSA, por exemplo, esteve presente nas estações de trabalho de flexibilidade, nas quais os alunos dispunham de exercícios graduados por níveis de dificuldade e poderiam selecionar o nível que melhor correspondia às suas necessidades e capacidades. Este estilo revelou-se igualmente expressivo nas sessões de ApF, desenvolvidas ao longo das aulas, em que foram apresentadas três propostas diferenciadas e os alunos elegiam a que melhor se adequava aos seus objetivos e potencialidades.

O estilo de ensino inclusivo revelou-se uma abordagem pedagógica relevante para garantir a participação dos alunos, a equidade e a personalização da aprendizagem. Entre as principais vantagens, destacou-se a adaptação das tarefas aos níveis de capacidade de cada aluno, a possibilidade de progressão ou regressão entre níveis e o desenvolvimento da responsabilidade no processo de E-A. Saliento ainda a flexibilidade do estilo, que

permitiu a prática simultânea de todos os alunos, com respeito pelas suas particularidades, e estimulou a tomada de decisão e a consciência crítica ao proporcionar oportunidades de sucesso. Contudo, foram também identificadas limitações. Em alunos menos conscientes das suas capacidades, a liberdade de escolha originou, por vezes, a seleção de níveis inadequados (demasiado fáceis ou excessivamente exigentes), o que comprometia a eficácia da aprendizagem. Por este motivo, a aplicação do estilo inclusivo exigiu uma supervisão sistemática, de modo a garantir a adequação das decisões. Além disso, esta abordagem implicou a realização contínua de diagnósticos e de prescrições, com o objetivo de proporcionar condições de aprendizagem diversificadas e ajustadas às necessidades dos alunos. Em termos globais, o estilo inclusivo afirmou-se como uma estratégia pedagógica valiosa para promover a personalização do ensino e a equidade na participação, embora exigisse uma gestão cuidada e uma intervenção docente atenta, na qual o *feedback* assumiu um papel capital.

#### **4.2.4.3.3. Recíproco**

O estilo de ensino recíproco caracteriza-se por uma abordagem que promove a colaboração entre os alunos e permite-lhes alternar os papéis de quem ensina e de quem aprende. Neste modelo, o professor estabelece os critérios e os objetivos das tarefas, enquanto os discentes desempenham um papel ativo no processo de E-A, através de uma participação significativa (Mosston & Ashworth, 2008). Os autores salientam ainda que o professor aceita o processo de socialização entre os alunos como uma intenção desejável no processo de E-A (Mosston & Ashworth, 2008).

Embora este estilo tenha sido aplicado em diferentes momentos do processo de E-A, foi na UD de GSA que assumiu maior expressão. Nesta UD, os alunos foram organizados em grupos heterogêneos, nos quais os mais proficientes auxiliaram os colegas com mais dificuldades (Metzler & Colquitt, 2021). Inicialmente, temi que os alunos com desempenhos superiores demonstrassem impaciência, mas tal não se efetivou, em virtude do espírito de união, cooperação e entajuda que caracterizava a turma. Este estilo revelou-se particularmente eficaz, pois permitiu que os alunos mais proficientes consolidassem as suas aprendizagens, enquanto os restantes beneficiavam de um acompanhamento mais próximo e personalizado. Simultaneamente, esta estratégia possibilitou-me dedicar mais tempo e atenção aos discentes que apresentavam maiores dificuldades.

Apesar das vantagens observadas, identifiquei alguns casos de insegurança entre os alunos, decorrentes da dependência do apoio dos colegas, o que exigiu um acompanhamento mais direto para reforçar a confiança e assegurar a qualidade das interações. Ainda assim, este estilo implicou um elevado sentido de responsabilidade por parte dos discentes e estimulou competências valorizadas no PASEO, tais como a comunicação, o pensamento crítico e o relacionamento interpessoal (Despacho n.º 6478/2017).

#### **4.2.4.3.4. Descoberta Guiada**

O estilo de ensino por descoberta guiada promove a resolução de problemas por parte dos alunos, os quais, quando confrontados com uma situação-problema, são orientados pelo professor no processo de descoberta de uma única solução (Mosston & Ashworth, 2008). Neste contexto, o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem e guia-os na procura de respostas (Mesquita & Graça, 2006).

Contudo, a eficácia deste estilo depende do respeito por um conjunto de orientações pedagógicas, não comprometendo a sequência de pequenas descobertas. Entre essas orientações destacam-se o não fornecer a resposta de imediato, aguardar a resposta do aluno, fornecer *feedbacks* e manter um clima de aceitação e paciência (Mosston & Ashworth, 2008).

O estilo ensino por descoberta guiada foi articulado com o modelo TGfU nas UD's de JDC-I e de DR. As questões pedagógicas colocadas centraram-se, sobretudo, nos comportamentos táticos dos alunos, dada a sua importância para a consecução dos objetivos do jogo (Mesquita & Graça, 2006). Embora a vertente técnica mantenha a relevância, a capacidade de compreender e pensar o jogo é essencial (Garganta, 2007; McAfee, 2009). Assim, para além da execução técnica, foi imprescindível que os alunos desenvolvessem competências de leitura do jogo e de tomada de decisão (Prudente, 2006; Applewhaite & Moss, 1987).

Na minha visão, a aplicação do estilo de ensino por descoberta revelou-se particularmente eficaz, uma vez que permitiu que os alunos fossem confrontados com situações diversificadas e desafiantes, nas quais necessitavam de identificar problemas e adaptar o seu comportamento em função da dinâmica do jogo (Metzler & Colquitt, 2021).

Considero que a operacionalização deste estilo foi bem-sucedida, não apenas pela sua natural aplicabilidade às matérias lecionadas na EF curricular (Mosston & Ashworth, 2008), mas também pela própria natureza dos JDC-I e dos DR, nos quais a

imprevisibilidade e a variabilidade de situações criaram oportunidades para estimular a reflexão, a autonomia e a descoberta. O facto destas matérias assentarem em contextos nos quais dificilmente se repetem duas situações idênticas reforçou o potencial pedagógico deste estilo de ensino (Prudente, 2013).

O estilo de ensino por descoberta guiada demonstrou, assim, ser especialmente adequado em matérias caracterizadas pela imprevisibilidade e pela variabilidade contextual. A sua principal pertinência consistiu em colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, através da identificação e resolução de problemas e da adaptação do comportamento em função da dinâmica do jogo, acompanhado com a capacidade de refletir criticamente sobre as ações adotadas. Não obstante, este estilo apresentou alguns desafios, relacionados sobretudo com a condução do processo de questionamento, que exige do professor um domínio aprofundado da matéria.

#### **4.2.4.3.5. Estilo Divergente**

O estilo de ensino divergente caracteriza-se pela possibilidade de o aluno identificar múltiplas respostas para uma única pergunta ou situação, conforme referido por Mosston e Ashworth (2008).

Situado à direita da barreira da descoberta, o estilo divergente foi aplicado durante a leção da matéria de orientação, com o propósito de promover a exploração autónoma do ambiente e a descoberta de múltiplas soluções. Em consonância com o modelo de ensino ecológico, este estilo de ensino favoreceu as *affordances* e possibilitou que as aprendizagens dos alunos emergissem da interação com o contexto. A aplicação deste estilo refletiu-se na manifestação de comportamentos que, para além de traduzirem a natureza do próprio estilo, corresponderam a objetivos centrais no domínio das CPS. Destacou-se a capacidade para se afirmarem a nível emocional, cognitivo e social, para gerar ideias alternativas e para aceitar diferentes formas de abordar um problema. Evidenciou-se igualmente tolerância perante as ideias dos colegas e a valorização da diversidade de perspetivas. No trabalho de equipa, os discentes foram desafiados a superar limitações, lidar com constrangimentos e adotar uma postura crítica face ao processo e ao resultado.

O estilo de ensino divergente revelou-se, assim, particularmente benéfico em contextos que valorizam a criatividade, a exploração e a pluralidade de soluções. A sua principal virtude consistiu em incentivar a produção de várias respostas para um mesmo problema, o que estimulou a autonomia e a reflexão crítica. Destacou-se ainda o

contributo para o desenvolvimento das CPS, sobretudo ao nível do relacionamento interpessoal, da cooperação e da resolução de conflitos.

Não obstante as suas potencialidades, apresentou alguns desafios. A sua eficácia dependeu da maturidade e do nível de envolvimento dos alunos, bem como da capacidade enquanto professor para orientar o processo de aprendizagem sem comprometer a autonomia necessária ao desenvolvimento. Além disso, a multiplicidade de respostas a um mesmo problema exigiu uma maior flexibilidade nas tarefas e mais tempo para exploração.

#### **4.2.4.4. Funções de Ensino: Dimensões Fundamentais**

As funções de ensino, à semelhança dos modelos, métodos e estilos, desempenham um papel fundamental na orientação e na condução do processo de E-A e, por conseguinte, foram cuidadosamente consideradas ao longo da prática pedagógica. Para este efeito, foram selecionadas as funções de ensino propostas por Piéron (1992) que identifica cinco dimensões essenciais: (i) apresentação do conteúdo; (ii) organização; (iii) *feedback*; (iv) afetividade; e (v) observação. As funções de ensino assumiram um carácter transversal. Por isso, optei por discutir cada uma delas de forma articulada e ilustrar a análise com exemplos práticos que emergiram das diferentes conjunturas vivenciadas ao longo das aulas.

##### **4.2.4.4.1. Apresentação do Conteúdo**

Na prática pedagógica, a apresentação do conteúdo assumiu diferentes formas, ajustadas às especificidades de cada UD. A demonstração destacou-se como uma estratégia recorrente, tanto realizada por mim (sobretudo na ginástica, em que a proficiência técnica permitiu clarificar os padrões pretendidos), como pelos alunos mais competentes, que serviram de modelos de referência.

A apresentação do conteúdo foi frequentemente complementada com o uso de recursos visuais e gráficos. Por exemplo, nos JDC-I e nos DR, o recurso ao quadro tático constituiu uma ferramenta particularmente útil, quer para reforçar a compreensão dos conteúdos, quer para introduzir novas variantes. A observação de vídeos, seguida da decomposição dos movimentos em passos menos complexos, foi uma estratégia privilegiada em algumas matérias de ensino como por exemplo nas ARE. Paralelamente, o apoio dos alunos mais proficientes revelou-se uma forma eficaz de exemplificação, pois permitiu-me circular pelo espaço e observar com maior atenção a prestação dos alunos. Com o decorrer das aulas, outros alunos foram igualmente solicitados a intervir.

Outro aspeto a salientar prendeu-se com a gestão do espaço e a disposição dos alunos, que se revelaram determinantes para a manutenção da atenção e da concentração (Piéron, 1996). A disposição em meia-lua contribuiu para mitigar as distrações provocadas por atividades paralelas no pavilhão (como exemplo, a GSA), enquanto nos contextos exteriores, como no caso dos JDC-I e dos DR, foi necessário ajustar a colocação em função de fatores ambientais, como o vento ou a exposição solar. Por fim, a apresentação do conteúdo assumiu uma particular relevância pela necessidade de rentabilizar o tempo disponível para a prática, por vezes condicionado pelas deslocações entre espaços.

#### **4.2.4.4.2. Organização**

A organização, enquanto função de ensino, está relacionada com a regulação da participação dos alunos nas aulas, com o objetivo de criar condições propícias ao processo de E-A. Especificamente, a organização visa facilitar o desenvolvimento das atividades, maximizar o envolvimento dos estudantes e assegurar a sua integridade física (Piéron, 1992; Piéron, 1996; Quina, 2009).

Na UD de GSA, por exemplo, recorri essencialmente à organização em percurso e em circuito (composto por várias estações), conforme a classificação proposta pelo autor Quina (2009). Estas estruturas permitiram rentabilizar o tempo disponível para a prática, sem descuidar o envolvimento e a segurança dos discentes.

O trabalho em circuito revelou-se pertinente, não apenas pela possibilidade de personalizar e adaptar as tarefas em função das necessidades dos alunos (Quina, 2009), mas também por favorecer o desenvolvimento multilateral (como a força e a flexibilidade) e por estimular a aprendizagem cooperativa através da interação e da entreajuda (Slavin, 1994; Johnson & Johnson, 2009; Johnson et al., 2013; Metzler & Colquitt, 2021). Contudo, senti alguma dificuldade em supervisionar todos os alunos devido à multiplicidade de ações a decorrer em simultâneo. Adicionalmente, o trabalho em circuito levou-me a refletir sobre o impacto na personalização do ensino, pois as desigualdades nos ritmos de aprendizagem tornaram claro que a definição de tempos fixos para a mudança de estação poderia fragmentar o processo de aprendizagem.

Por sua vez, a organização em percurso demonstrou-se vantajosa pela dinâmica que promovia, na consolidação e automatização das habilidades. Esta estratégia incentivou os alunos e, pela própria lógica da sua execução, promoveu a intensificação do ritmo das tarefas. Por consequência, foram estimuladas as capacidades condicionais

dos discentes (Quina, 2009). No entanto, a supervisão de todos os alunos constituiu o principal desafio desta forma de organização. Tal constatação levou-me a refletir sobre a minha colocação durante a aula, sobretudo à luz do princípio descrito pelo autor Quina (2009), segundo o qual o professor deve posicionar-se “(...) onde se realiza o exercício mais difícil, mais perigoso ou novo. Mesmo neste caso, nunca deve perder de vista o evoluir do conjunto da turma.” (Quina, 2009, p.47).

Nas UD's de JDC-I e de DR, optei por vezes pela organização massiva, pelas suas vantagens ao nível do tempo de empenhamento motor (Quina, 2009). Nesta forma de organização, “(...) os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, realizam, ao mesmo tempo, os mesmos exercícios” (Quina, 2009, p. 41). Embora o mesmo autor identifique como principal limitação a necessidade de uma grande quantidade de material, tal constrangimento não se verificou, uma vez que a dimensão reduzida da turma e os recursos da escola permitiram a sua viabilização. As tarefas foram organizadas em duas variantes principais: (i) a organização massiva em dispersão, utilizada essencialmente para exercícios de controlo de bola, desenvolvimento individual e fases iniciais da cooperação e da interação, e (ii) a organização massiva em grupos, aplicada principalmente nos jogos reduzidos.

Nas ARE, utilizei frequentemente a formação em xadrez, de modo a permitir que os alunos observassem e executassem os movimentos com base na visualização dos colegas (Fernandes et al., 2023). Considero que este tipo de organização foi particularmente vantajoso, pois possibilitou a ocupação racional do espaço, a execução ampla dos movimentos e a minimização de colisões ou comportamentos de desvio. Além disso, a rotatividade das posições frontais promoveu a participação equilibrada e a confiança, especialmente entre os alunos mais reticentes.

Na natação por exemplo, as características específicas da matéria exigiram a adoção da organização por vagas, que garantiu a segurança, a rentabilização do tempo de prática e o controlo das tarefas (Quina, 2009). Os tempos de espera foram inevitáveis, pelo que foi necessário introduzir tarefas adicionais para minimizar a inatividade.

Por fim, na orientação, implementei o sistema *forked controls* que possibilitou a partida simultânea de todos os alunos, com percursos distintos para cada um. Esta estratégia teve como principais objetivos promover a autonomia na realização das tarefas, reduzir a repetição dos percursos e gerir, de forma eficiente, o fluxo dos alunos nos pontos de controlo. A diferenciação dos percursos favoreceu a tomada de decisão genuína e exigiu que os alunos desenvolvessem as suas próprias estratégias de orientação, o que

aproximou a prática às condições reais da modalidade. Após uma pesquisa informal, constatei que este sistema não é amplamente utilizado em contexto escolar, o que poderá dever-se à complexidade inerente à criação de múltiplos percursos para uma mesma tarefa.

#### 4.2.4.4.3. *Feedbacks*

O *feedback* desempenha um papel essencial no processo de E-A, pois incentiva o aluno a compreender o impacto das ações, corrigir os erros e consolidar aprendizagens (Piéron, 1992; 1996). Estes *feedbacks* foram sustentados na observação do desempenho motor e cognitivo dos alunos (Carreiro da Costa, 1988). O autor Rink (2009) destaca a importância do reforço positivo pelo seu impacto na motivação, enquanto o autor Piéron (1992) defende o questionamento como estratégia promotora da reflexão. Por sua vez, os autores Siedentop e Tannehill (1999) destacam a eficácia do *feedback* individual na superação de lacunas, bem como o *feedback* grupal no fomento da aprendizagem colaborativa. Nesta perspetiva, a utilização diversificada de *feedback* permitiu adequar a intervenção docente às necessidades e ao momento pedagógico.

Na prática pedagógica, foram privilegiados predominantemente os *feedbacks* aprovativos, com o objetivo de reforçar os comportamentos e aumentar a motivação dos alunos. Esta abordagem revelou-se particularmente pertinente nas matérias em que emergiam sentimentos de insegurança, como na GSA e na natação, em que a valorização da prestação contribuiu para a criação de um clima de confiança e segurança (Abreu et al., 2014).

Os *feedbacks* interrogativos constituíram uma abordagem transversal a todas as UD's, o seu propósito foi estimular a reflexão, a tomada de decisão e a consciência crítica sobre o próprio desempenho e o dos colegas. Estes *feedbacks* assumiram maior expressão nas matérias em que foram aplicados estilos de ensino situados à direita da barreira da descoberta, uma vez que, nesses contextos, a problematização e a procura de soluções assumiram um papel central na aprendizagem (Mosston & Ashworth, 2008).

No que concerne aos *feedbacks* específicos e/ ou imediatos, estes foram utilizados em diferentes contextos. A sua pertinência assentou no facto de incidirem sobre aspetos concretos da execução, logo após a ação, o que facilitou a compreensão e a correção subsequente. Esta abordagem mostrou-se eficaz tanto na correção técnica (como no ajuste da pega ou no tempo de batimento), como na correção tática, relativa à ocupação do espaço ou à intencionalidade das ações.

A aplicação de *feedbacks* individuais e/ ou grupais variou em função das circunstâncias. Quando determinada ação era realizada apenas por um aluno, a intervenção ocorria de forma pontual, sem interrupção geral da atividade, de modo a preservar o tempo de empenhamento motor. Todavia, quando o erro era comum e persistente (por exemplo, a tendência para a aglomeração em torno da bola), optei por interromper momentaneamente a aula. Esta interrupção visou esclarecer o conceito de ocupação racional do espaço e orientar os alunos para a sua utilização estratégica.

Considero que estas intervenções contribuíram, na sua maioria, para a correção dos comportamentos. Contudo, reconheço que nem sempre foi possível intervir de forma imediata, o que demonstrou a complexidade inerente à gestão dos *feedbacks* e, em alguns casos, reduziu a sua pertinência quando a intervenção ocorreu de forma diferida (Piéron, 1996).

#### **4.2.4.4. Afetividade**

A afetividade foi assumida como uma função de ensino central, na medida em que contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo, seguro e motivador. Na prática pedagógica, procurei valorizar continuamente as ações dos alunos com elogios, incentivos e reconhecimento dos seus progressos, com recurso a expressões simples, genuínas e personalizadas. Ciente de que “o clima positivo (...) deverá reinar numa aula” (Piéron, 1996, p. 32), esta abordagem teve como principal objetivo reforçar a confiança e promover um meio relacional favorável à participação ativa e à cooperação.

A proximidade constituiu outro aspeto de destaque, que se manifestou em atitudes como tratar cada aluno pelo seu nome, promover interações frequentes e equitativas e demonstrar interesse autêntico pelo seu bem-estar. Estas ações visaram consolidar os laços de confiança e beneficiar uma comunicação aberta e empática.

Mantive, de forma consistente, expectativas elevadas relativamente a todos os alunos, prática sustentada pela literatura, que destaca que as expectativas dos professores influenciam significativamente as oportunidades de aprendizagem, o desempenho e a motivação dos discentes (Carvalho & Abreu, 2018).

Em síntese, estas práticas, entre outras, refletiram uma intervenção pedagógica alicerçada na empatia, na compreensão e no respeito mútuo, dimensões que considero essenciais para a eficácia e humanização do processo de E-A.

#### **4.2.4.4.5. Observação Silenciosa**

A observação silenciosa, realizada de forma sistemática ao longo das aulas, não deve ser encarada como um momento passivo, mas como um processo ativo de recolha e análise de informação. O seu principal objetivo consistiu em possibilitar, no final de cada aula, um balanço do desempenho coletivo e, em alguns casos, individual e de forma discreta. Esta prática revelou-se particularmente pertinente para identificar progressos, dificuldades e áreas de melhoria. Contudo, sempre que emergiam comportamentos de desvio que comprometessem a segurança ou o uso devido do material, intervim de imediato para restabelecer a ordem e garantir o bom funcionamento das atividades.

A observação silenciosa assumiu uma complexidade superior na UD de orientação, uma vez que esta decorreu em áreas exteriores ao espaço escolar. Neste contexto, a observação foi realizada durante a execução dos percursos, com o objetivo de efetuar uma avaliação formativa centrada nos pontos fortes e nas áreas a desenvolver. As características espaciais do ambiente, nomeadamente a amplitude do terreno e a reduzida visibilidade em determinados locais, exigiram uma estratégia deliberada de posicionamento, que, uma vez estabelecida, permitiu recolher dados relevantes para a análise dos comportamentos e das tomadas de decisão dos alunos.

Em síntese, as funções de ensino afirmaram-se como dimensões indispensáveis no processo de E-A. A apresentação do conteúdo visou garantir a compreensão, a organização estruturou as condições de prática, o *feedback* orientou e motivou os alunos, a afetividade promoveu um clima relacional positivo e a observação silenciosa possibilitou a avaliação formativa. Em conjunto, as funções de ensino regularam a prática pedagógica e orientaram a minha intervenção face às exigências e particularidades de cada contexto.

#### **4.2.5. O Plano de Aula como Estrutura de Intencionalidade e Reflexão**

De acordo com o autor Bento (1987) a aula constitui o resultado da simbiose entre o pensamento e a ação. Nesta perspetiva, a organização e a estruturação da aula, bem como a forma como os acontecimentos se desenrolam, influenciam diretamente os resultados da aprendizagem, uma visão que subscrevo integralmente.

Reconheço a aula como um espaço de concretização das intenções pedagógicas, o que realça a relevância e a responsabilidade do professor no planeamento criterioso da sua intervenção. Contudo, para além do planeamento, a capacidade de adaptação face aos imprevistos e às dinâmicas da turma é igualmente determinante para o sucesso.

Um dos meus objetivos consistiu em adotar uma postura pragmática, sem desvalorizar o papel basilar da teoria. Neste sentido, a elaboração dos planos de aula constituiu um teste à minha capacidade de operacionalizar este princípio. Admito que, em determinados momentos, a sua elaboração se revelou morosa devido à complexidade de algumas matérias. Ainda assim, considero que o tempo despendido foi razoável, uma vez que se situou entre os trinta minutos e uma hora e meia por aula (Capel et al., 2018). Esta variabilidade revelou que a complexidade não pode ser generalizada, pelo contrário, deve ser analisada em função das matérias, dos objetivos e da experiência prévia.

Procurei que os planos de aula (cf. Apêndice 3) fossem claros e funcionais, capazes de orientar o processo de E-A de forma sistemática. Entendo que a inclusão de certos elementos descritivos foi mais do que um simples formalismo e enriqueceu a compreensão das condições da prática. Paralelamente, os planos de aula apresentaram os conteúdos e os objetivos, que foram articulados de modo a garantir a coerência pedagógica, uma vez que, quando essa ponte é negligenciada, existe o risco de implementar práticas irracionais e sem finalidade.

As estratégias pedagógicas constituíram outro eixo estruturante, selecionadas em função do perfil global da turma, da natureza dos conteúdos e dos objetivos definidos. Embora muitas destas práticas tivessem sido planeadas antecipadamente, reconheço que outras surgiram no decorrer da aula, adaptadas às circunstâncias e às necessidades emergentes. O planeamento integrou também representações gráficas e o tempo dedicado a cada tarefa, elementos que permitiram organizar a progressão das atividades ao longo da aula, por vezes, com algum excesso de rigor.

A estrutura global dos planos de aula seguiu o modelo tripartido, composto pelas fases inicial, fundamental e final (Quina, 2009). Este modelo revelou-se particularmente útil para garantir a organização lógica e funcional da aula. Contudo, a sua eficácia não dependia apenas da aplicação estrutural, mas também na intencionalidade pedagógica atribuída a cada fase. A fase inicial desempenhou um papel fundamental na predisposição dos alunos, enquanto a fase final ultrapassou a mera formalidade e foi encarada como um momento reflexivo e motivacional que contribuiu para o reforço da aprendizagem.

Por fim, o plano de aula contemplou uma secção dedicada à reflexão. A ausência desta dimensão constitui uma fragilidade significativa no processo de planeamento, razão pela qual procurei que cada reflexão ultrapassasse a mera avaliação descritiva e assumisse um carácter formativo.

Reconheço que, numa fase inicial, existiu alguma dependência em relação aos planos de aula, manifestada no cumprimento rigoroso dos termos temporais e das variantes pré-preparadas. Com o tempo, tomei consciência de que tal postura impunha limitações à fluidez da comunicação, à interação com os alunos e à própria organização da aula. Consciente desta barreira, optei por abandonar progressivamente o uso do suporte físico e privilegiar uma abordagem mais espontânea e direta, na qual o plano de aula permaneceu como um guia orientador, consultado quando necessário. A partir desse momento, procurei orientar a prática pela observação dos comportamentos e pela adaptação à multiplicidade de situações emergentes.

Afirmo que o processo de E-A não ocorre num ambiente controlado, mas num espaço dinâmico e imprevisível, em que a tomada de decisões assume uma relevância tão significativa como o planeamento prévio. É comum e natural que, enquanto docentes, defendamos a importância de os alunos desenvolverem a capacidade de adaptação, porém, importa reconhecer que essa competência é igualmente indispensável ao professor, uma vez que a aprendizagem dos discentes depende não apenas das suas ações, como também das decisões e dos comportamentos do docente (Bento, 1987).

Ainda que a aula seja cuidadosamente planeada, é expectável que nem sempre decorra conforme previsto. O plano de aula deve ser entendido como um documento orientador, cuja função é estruturar a intervenção pedagógica, mas sem a limitar. A possibilidade de desviar-se ou não do plano deve ser ponderada em função da realidade concreta e do alcance dos objetivos estabelecidos (Capel et al., 2018).

#### **4.2.6. A Avaliação Como Processo Formativo, Reflexivo e Inclusivo**

A decisão de apresentar, de forma integrada, as avaliações diagnósticas, formativas e sumativas nesta secção do relatório resultou de uma opção de coerência estrutural e conceptual. Embora a avaliação diagnóstica tenha ocorrido antes da implementação das estratégias de ensino e as avaliações formativa e sumativa se tenham desenvolvido em articulação com a intervenção pedagógica, optou-se pelo seu tratamento conjunto, por se considerarem partes indissociáveis de um mesmo processo avaliativo.

##### **4.2.6.1. Do Diagnóstico às Ambições: Os Pontos de Partida**

A avaliação diagnóstica assumiu uma particular relevância no contexto da intervenção pedagógica, ao permitir identificar o nível de competência, as experiências prévias, as necessidades específicas, as potencialidades e as fragilidades dos alunos, o que

a tornou um suporte essencial para a definição de objetivos e para a adequação das estratégias aplicadas durante o processo de E-A (Quina, 2009).

Esta avaliação foi realizada no início do ano letivo e complementada por diagnósticos específicos nas fases primárias das UD's, de modo a garantir uma leitura rigorosa e enquadrada. Esta abordagem revelou várias potencialidades, como a possibilidade orientar decisões fundamentadas integradas no contexto e promover um acompanhamento mais ajustado às características únicas dos alunos. Contudo, destacaram-se também algumas limitações, entre as quais o tempo significativo exigido para preparar e intervir, a variabilidade de respostas perante diferentes contextos e a dificuldade em captar, num único momento, a complexidade das competências dos alunos.

Neste sentido, a avaliação diagnóstica não foi encarada como uma etapa isolada, mas como um suporte de um processo pedagógico centrado no aluno e orientado para a evolução. Ultrapassou a mera caracterização do ponto de partida e assumiu-se como um mecanismo de regulação e de reflexão, capaz de orientar objetivos, adequar estratégias e de promover o sucesso dos alunos (Tolgfors, 2021).

#### **4.2.6.2. A Avaliação Formativa Como Uma Jornada Ininterrupta**

A avaliação formativa corresponde a um processo contínuo de recolha sistemática de informação sobre as aprendizagens dos alunos. Permite orientar o *feedback* e ajustar as estratégias de ensino, com o propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens (Fernandes, 2021). No contexto do EP e com um peso de 75% na área das AF, a avaliação formativa constituiu um eixo estruturante da prática pedagógica e assumiu um carácter contínuo, regulador e orientador de todo o processo de E-A. Esta avaliação concretizou-se através da observação, da recolha sistemática de informação e do fornecimento de *feedback*, com o propósito de personalizar as estratégias pedagógicas em função das necessidades e reações dos alunos (Black & Wiliam, 2009; Chng & Lund, 2018).

Para operacionalizar este processo, recorri a instrumentos de avaliação construídos em escalas de um a cinco valores, cujos critérios foram definidos em conformidade com os objetivos definidos para cada aula. Esta opção garantiu coerência entre os critérios de avaliação e as metas pedagógicas estabelecidas, bem como permitiu acompanhar a evolução individual e coletiva. Importa salientar que a avaliação formativa não se restringiu às dimensões técnicas e táticas e abrangeu parâmetros transversais adaptados do PASEO, tais como a responsabilidade e a integridade, a excelência e a exigência, a curiosidade, a reflexão e a inovação, bem como a cidadania e a participação.

Esta apreciação teve como finalidade garantir uma avaliação equitativa e global, através da valorização não apenas dos conhecimentos adquiridos, mas também dos princípios e valores que sustentam a formação integral dos alunos (Despacho n.º 6478/2017).

A avaliação formativa possibilitou a recolha de informações valiosas sobre as aprendizagens dos alunos e viabilizou a tomada de decisões, a estruturação de progressões, a reformulação de tarefas, a reorganização dos grupos de trabalho e o fornecimento de *feedbacks* personalizados. Além disso, clarificou expectativas e orientou os alunos no seu progresso. Os *feedbacks* utilizados, nomeadamente os corretivos, os aprovativos, os específicos, entre outros, tiveram como propósito clarificar os critérios de êxito, corrigir os erros e valorizar as ações adequadas. Paralelamente, os momentos de reflexão coletiva, frequentemente realizados no final das aulas, assumiram-se como espaços privilegiados de debate sobre as potencialidades e as fragilidades da turma, o que contribuiu para o reforço da consciência crítica dos alunos acerca da sua própria aprendizagem (Herrero-González et al., 2023).

A integração plena da avaliação formativa na dinâmica das aulas reforçou a convicção de que avaliar não significa apenas medir, mas sobretudo orientar, acompanhar e promover o progresso dos alunos em direção a uma aprendizagem mais significativa.

#### **4.2.6.3. Muito Além dos Resultados: a Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa consiste num balanço pontual e deliberado sobre o que os alunos demonstram saber e realizar num determinado momento, informação que permite formular uma apreciação fundamentada das aprendizagens efetuadas e cuja utilização pode assumir fins classificatórios ou orientar apenas o *feedback* (Fernandes, 2021). Esta avaliação desempenhou um papel fundamental no processo de E-A ao possibilitar a reflexão sobre os resultados obtidos nas diversas UD's. Este processo transcendeu a mera atribuição de classificações e assumiu-se como uma ferramenta essencial de planeamento e de regulação pedagógica (Hay & Penney, 2012).

A avaliação sumativa permitiu verificar o cumprimento dos objetivos e identificar lacunas no desempenho dos alunos, ainda que muitas delas já tivessem sido antecipadas ao longo da avaliação formativa (Lorente-Catalán & Kirk, 2015). De forma transversal, este processo revelou limitações inerentes à subjetividade e à necessidade de analisar, em simultâneo, múltiplos parâmetros, embora essa complexidade se tenha manifestado de modo distinto em cada UD (Newton & Bowler, 2010).

Apesar do contributo regulador da avaliação sumativa no processo de E-A, importa refletir criticamente sobre o seu peso e sobre as implicações da forma como é operacionalizada nos diferentes domínios. Considero que o peso atribuído à avaliação sumativa, fixado em 15%, se encontra globalmente adequado. Entendo que o verdadeiro valor para os alunos assenta na avaliação formativa, por permitir acompanhar o progresso, identificar necessidades e orientar a intervenção pedagógica de forma contínua e significativa. No domínio da AF, a avaliação sumativa nem sempre reflete a evolução dos alunos, aspeto de particular relevância (Lund & Kirk, 2019). Nos Conhecimentos, tende a privilegiar respostas pontuais em detrimento da compreensão e na aptidão física, pode suscitar reservas quanto à equidade, devido à variabilidade biológica. Assim, defendo que a avaliação formativa deve assumir um papel claramente predominante na apreciação global do aluno, por valorizar de forma mais adequada a evolução e o esforço demonstrado ao longo do processo, em vez de se centrar exclusivamente no desempenho alcançado num momento específico.

#### **4.2.6.4. A Avaliação dos Conhecimentos Teóricos: Além da Prática**

Embora a avaliação dos conhecimentos teóricos se enquadre no domínio da avaliação sumativa, a sua especificidade justificou uma análise autónoma. No contexto da turma de 11.º ano, esta componente representou 10% da classificação final na disciplina de EF, o que exigiu a definição criteriosa de procedimentos de avaliação. Para esse efeito, foram elaborados dois testes teóricos complementados por momentos regulares de questionamento durante as aulas.

A valorização da componente teórica na EF enquadrou-se numa perspetiva de aprofundamento conceptual e de desenvolvimento de uma compreensão crítica por parte dos alunos relativamente às temáticas abordadas. Nesta lógica, o autor López-Pastor e os seus coautores (2012) alertam para os modelos de avaliação centrados exclusivamente nas AF, que desconsideram as aprendizagens conceptuais e críticas que caracterizam a EF. Assim, os testes constituíram-se como instrumentos válidos para aferir o domínio dos conteúdos programáticos e promover um equilíbrio entre as três vertentes avaliativas da disciplina: as AFs (75%), a ApF (15%) e o conhecimento teórico (10%).

A importância desta componente tornou-se ainda mais relevante por se tratar de alunos próximos ao final da escolaridade obrigatória, etapa que exige uma compreensão conceptual sólida que sustente decisões informadas ao longo da vida. Neste nível de

ensino, a EF assume a responsabilidade de desenvolver capacidades que permitam aos discentes interpretar criticamente os fenómenos relacionados com a saúde, AF e desporto.

Globalmente, considero que a introdução dos testes teóricos foi benéfica, na medida em que valorizou as capacidades cognitivas dos alunos e reforçou a legitimidade da disciplina (Lundvall & Meckbach, 2008). Entre os principais constrangimentos, destaco a necessidade de verificação das traduções para língua inglesa, embora este desafio tenha resultado da multiculturalidade do grupo e não da metodologia adotada.

#### **4.2.6.5. A Autoavaliação Como Instrumento de Intervenção Pedagógica**

A autoavaliação dos alunos, reconhecida pela sua capacidade de favorecer a monitorização autónoma das aprendizagens e de permitir a identificação de pontos fortes e de áreas de melhoria (Panadero et al., 2012; Tsintsadze et al., 2024), requer de uma análise crítica, uma vez que a sua implementação nem sempre conduz à reflexão honesta que se pretende. Neste contexto, solicitei aos alunos a realização sistemática de exercícios de autoavaliação, centrados nas dimensões em que se sentiam mais competentes e nas que reconheciam como suscetíveis de desenvolvimento. Os principais objetivos desta prática foram promover a consciencialização das próprias forças e fragilidades, incentivar uma postura mais responsável no processo de aprendizagem e fomentar a reflexão sobre as implicações das escolhas individuais. Apesar desses esforços, constatei que algumas respostas se revelaram superficiais e desprovidas de reflexão autêntica.

Procurei orientar os alunos para a compreensão e aplicação dos critérios de avaliação (Panadero & Alonso-Tapia, 2017). Contudo, a heterogeneidade das respostas revelou a complexidade deste processo. Os critérios de avaliação, embora consistentes ao longo do ano letivo, nem sempre foram devidamente internalizados, nomeadamente os relativos às capacidades condicionais e coordenativas, essenciais para um desempenho positivo. Enquanto alguns se revelaram realistas e críticos em relação ao seu desempenho, outros demonstraram dificuldades em distanciar-se de uma perceção excessivamente positiva ou irrealista. Nestes casos, tornou-se imprescindível confrontar as autoavaliações com o intuito de estimular uma reflexão mais ponderada e fundamentada.

A principal aprendizagem resultante desta experiência centrou-se na constatação de que a eficácia da autoavaliação depende diretamente da capacidade de o aluno realizar uma análise honesta, objetiva e regulada do seu próprio desempenho. A disparidade observada entre a perceção e a realidade colocou em causa a utilidade imediata desta ferramenta, mas, simultaneamente, revelou-se uma oportunidade de intervenção

pedagógica. Esta discrepância permitiu estimular a construção de uma consciência mais realista das capacidades, promover a identificação de áreas de melhoria e fomentar uma mentalidade de crescimento, essencial para o desenvolvimento de competências ao longo da vida. O grande desafio consistiu, assim, em transformar a autoavaliação de uma prática meramente formal num verdadeiro instrumento pedagógico, capaz de contribuir para o progresso dos alunos e para a qualidade global do processo de E-A.

#### **4.2.6.6. A Subjetividade da Avaliação: Reflexões da Teoria à Prática**

A avaliação constitui um elemento central no processo de E-A, essencial para garantir a qualidade educativa e proporcionar aprendizagens significativas. Contudo, persiste uma visão redutora que a interpreta apenas como um mecanismo classificativo, centrado na atribuição de notas, que restringe o seu verdadeiro potencial enquanto prática formativa. Mais do que um juízo sobre desempenhos isolados, a avaliação deve ser entendida como um instrumento orientador, capaz de reconhecer progressos, identificar fragilidades e redefinir objetivos (Simões, 2014). Foi a partir desta conceção que emergiram os títulos “o ponto de partida: do diagnóstico à ambição”, “avaliação formativa: uma jornada ininterrupta” e “avaliação sumativa: muito além do resultado”, que pautaram o desenvolvimento das UDs.

A literatura aponta diferentes conceções sobre a avaliação. Algumas abordagens destacam o seu papel no controlo e na monitorização das prestações, enquanto outras lhe atribuem uma dimensão formativa, centrada na valorização da evolução individual e coletiva (Ministério da Educação, 1994). Quando estruturada de forma construtiva e contínua, a avaliação constitui um recurso eficaz para reforçar o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem, através da estimulação da reflexão e da superação (Guskey, 2003).

No contexto do EP, um dos principais desafios consistiu em equilibrar a avaliação dos parâmetros objetivos, como a ApF e a AF, com outros de natureza subjetiva, como as descritas no PASEO. Estas dimensões foram avaliadas com a plena consciência da subjetividade que lhes é inerente. Verifiquei, em alguns alunos, níveis técnicos e físicos menos elevados, mas acompanhados de notáveis qualidades humanas. Consciente da minha inclinação para uma perspetiva humanista, procurei valorizar essas dimensões ao reconhecer o esforço, o compromisso e a atitude perante a disciplina como indicadores de mérito. Deste modo, procurei romper com a visão tradicional que ignora a relevância do empenho e da perseverança como componentes legítimas do processo avaliativo

(Black & Wiliam, 2006). Privilegiei, por isso, a avaliação formativa, que considero a mais relevante pelo seu impacto na aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007). A sua operacionalização implicou o recurso sistemático a *feedbacks*, embora a limitação temporal e a heterogeneidade da turma tenham tornado este processo particularmente exigente.

Outro desafio prendeu-se com a prevalência de métodos tradicionais, centrados nos testes físicos. Apesar de estes fornecerem indicadores relevantes de saúde e condição física, revelam-se insuficientes para avaliar a complexidade de um processo que envolve o esforço, o compromisso e a superação.

Este contexto levou-me a questionar: devem os testes de ApF ser considerados, de forma linear, na avaliação da disciplina, ou apenas como indicadores complementares de saúde? Para responder, remeto para a perspetiva expressa em “avaliação sumativa: muito além do resultado” em que defendo que a atenção deve centrar-se no processo e não exclusivamente no resultado. O valor reside no crescimento, na evolução e na reflexão que o aluno constrói durante o seu processo de formação.

#### **4.2.7. Matérias Esporádicas, Mas Com Significado**

Ao longo do EP, foram integradas matérias que, habitualmente, não têm expressão significativa no currículo. A decisão de incluir estas práticas visou proporcionar aos alunos uma diversidade de experiências, o que contribuiu para o enriquecimento dos seus percursos formativos e para a promoção de uma visão mais abrangente e inclusiva da prática desportiva. Esta orientação sublinhou a relevância dos contextos de aprendizagem diversificados e significativos, capazes de fomentar a autonomia, pensamento crítico, cooperação e sentido de responsabilidade (Despacho n.º 6478/2017).

A exposição dos alunos a experiências motoras variadas estimula o desenvolvimento de capacidades multifacetadas e favorece a valorização pessoal da prática de AF (Pühse & Gerber, 2005). Esta abordagem articulou-se com uma perspetiva humanista, centrada nas motivações, interesses e experiências prévias dos alunos, e contraria as dinâmicas de uniformização curricular que tendem a excluir os menos aptos nas matérias mais convencionais (Green, 2012).

A introdução de matérias como *geocaching*, *padel*, *squash*, polo aquático, *rugby* e *ultimate frisbee* revelaram-se eficazes na promoção do interesse pela prática de AF, ao atuar como um estímulo à motivação intrínseca. O contacto com propostas inovadoras, menos centradas na vertente competitiva e mais orientadas para a descoberta e para o

desafio, contribuíram para reforçar as percepções de competência e de sucesso, o que facilitou a adesão às tarefas propostas. Esta dinâmica motivacional foi sustentada pela Teoria da Autodeterminação que defende que a satisfação das necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertença representam um fator determinante para a adoção e a manutenção de comportamentos fisicamente ativos (Ntoumanis & Standage, 2009). O contacto com matérias com expressão na comunidade ou de fácil acesso, podem ter contribuído para consolidar estilos de vida ativos e para inverter as tendências de sedentarismo (OMS, 2020). Este aspeto assume ainda mais significado ao considerar que estes alunos estão próximos ao final da escolaridade obrigatória.

Cada matéria incluída no planeamento revelou especificidades formativas. As práticas aquáticas, como o *stand up paddle*, a canoagem e a vela, estimularam o equilíbrio, a resistência e a coordenação motora, além de favorecerem a autonomia, a resiliência e a consciência ecológica (Gladwell et al., 2013). O polo aquático, o *rugby* e o *ultimate frisbe* estimularam as capacidades coordenativas e condicionais, a cooperação, a comunicação e o *fair-play*, o que fortaleceu o espírito de equipa em situações exigentes. Adicionalmente, o *ultimate frisbee*, pela inexistência de arbitragem formal, favoreceu a regulação emocional e a resolução autónoma de conflitos, o que reforçou o seu valor pedagógico (Ennis, 2017).

As matérias de raquete, como o *padel* e o *squash*, requereram tomada de decisão célere, coordenação visual, motora e agilidade, aspetos que contribuíram para o desenvolvimento da atenção e da capacidade de antecipação. Nos desportos de combate, o *jiu-jitsu* e o *muay-thai*, enquadrados em ambientes seguros, estimularam a disciplina, o autocontrolo e a confiança, com impacto positivo na regulação emocional (Lopes et al., 2016).

O *geocaching*, enquanto prática de exploração ativa, integrou a condição física, o desafio cognitivo e a interação social em ambientes exteriores e despertou a curiosidade, a orientação espacial e a cooperação. Já o boccia destacou-se pela sua natureza inclusiva, ao possibilitar a participação equitativa de alunos com diferentes níveis de competência motora. Esta matéria reforçou o sentido de equidade e fomentou o sentimento de pertença, para além de consciencializar para a diversidade (UNESCO, 2015).

A introdução destas matérias implicou, contudo, um conjunto de desafios logísticos e organizativos. A gestão de materiais, a necessidade de coordenar transportes, a adaptação dos espaços e a garantia das condições de segurança exigiram uma postura proativa, colaborativa e reflexiva. Foi necessário trabalhar em equipa, estabelecer

contactos e ultrapassar questões burocráticas, por vezes complexas. A concretização destas atividades foi o reflexo de uma prática pedagógica inovadora, sustentada numa EF que valorizou os recursos do meio envolvente e procurou responder de forma contextualizada às necessidades dos alunos.

#### **4.2.8. O Desafio da Multiculturalidade em Contexto Escolar**

A crescente diversidade cultural presente nas escolas contemporâneas impõe novas exigências à prática pedagógica, pois solicita aos professores a capacidade de adaptação e a adoção de ações sensíveis às diferentes realidades socioculturais. A multiculturalidade, longe de se reduzir a uma característica demográfica, integra línguas, valores, tradições, religiões e formas particulares de aprender, fatores que influenciam significativamente o processo de aprendizagem (Sleeter, 2012).

Durante o EP, a presença de alunos de diferentes origens culturais representou um desafio ao nível da comunicação, sobretudo devido à barreira linguística que dificultava a compreensão das instruções e dos conteúdos. Este contexto representou igualmente o recurso a diferentes estratégias como à demonstração das tarefas, que favoreceu a compreensão e os objetivos da intervenção (Kolb, 1984; Rink, 2009). Paralelamente, envolvi os alunos com maior domínio linguístico como mediadores nos momentos de instrução, o que fomentou a cooperação, a ajuda e o respeito mútuo, aspetos essenciais em contextos multiculturais (Vygotsky, 1978; Ladson-Billings, 1995).

Para além destas práticas de natureza imediata, considero crucial problematizar enquadramentos estruturais que condicionam a concretização de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural. Importa analisar até que ponto o currículo e das políticas educativas favorecem (ou não), a inclusão efetiva da multiculturalidade no contexto escolar. Do mesmo modo, é pertinente refletir se a formação inicial e contínua dos professores contempla adequadamente os desafios inerentes à diversidade.

Neste domínio, procurei recolher orientações junto de docentes mais experientes, com o propósito de aprimorar a minha prática para a inclusão. As estratégias sugeridas confirmaram a pertinência das opções adotadas. Importou, igualmente, confrontar diferentes perspetivas teóricas, enquanto alguns autores atribuem ao professor a responsabilidade de se adaptar às distinções culturais, outros defendem a necessidade de uma transformação estrutural do próprio sistema educativo para responder às exigências de uma população estudantil cada vez mais diversificada (Banks, 2008). Esta tensão entre

a adaptação individual e a transformação global constitui um eixo fundamental da reflexão crítica em torno da educação multicultural (Ladson-Billings, 2009).

Um possível caminho poderá passar pela integração curricular de conteúdos que reflitam a realidade das diferentes culturas, com o objetivo de educar para a diferença, reforçar o envolvimento dos alunos, promover o sentimento de pertença e valorizar as suas identidades, à semelhança das estratégias adotadas para a inclusão de alunos com necessidades. Estas intervenções poderão contribuir para a construção de um ambiente escolar mais responsivo, plural e inclusivo (Nieto, 2009).

#### **4.2.9. Promoção da Saúde: Intervenção Multidisciplinar em Educação Física**

A escola constitui um dos principais meios para a formação integral dos alunos, não apenas pela sua função inerente, mas também pelo tempo que as crianças e os jovens estão diariamente na escola. Tal facto confere-lhe uma responsabilidade acrescida na consolidação de estilos de vida saudáveis e na promoção de comportamentos autónomos e conscientes (Messing et al., 2019; Fragoeiro, 2024). Neste enquadramento, a disciplina de EF assume um papel particularmente relevante, ao contribuir para o desenvolvimento da literacia em saúde e na formação de atitudes preventivas, críticas e responsáveis (Grauduszus et al., 2024).

Com este propósito, dinamizei uma ação de formação centrada em duas temáticas principais: (i) nutrição, suplementação e dopagem; e (ii) sinais de risco associados ao esforço físico e primeiros socorros. Esta iniciativa foi sustentada pelos objetivos definidos para a Área dos Conhecimentos, descritos nas AE de EF do 11.º ano, os quais valorizam a compreensão, o conhecimento e a capacidade de interpretação dos fatores de saúde e de risco associados à prática das AF. A pertinência das temáticas abordadas justificou igualmente o envolvimento de uma turma de 10.º ano, cuja participação permitiu alargar o impacto formativo da iniciativa. A primeira sessão, conduzida por um nutricionista, abordou a importância de uma alimentação saudável e os riscos inerentes à utilização de substâncias. A segunda, inicialmente pensada para a orientação do treino, foi reestruturada com a colaboração de uma enfermeira, que explorou os sinais de risco em situações de esforço físico e os princípios básicos dos primeiros socorros, igualmente relevante (Parada-Espinosa et al., 2025).

A constituição de uma equipa multidisciplinar revelou-se uma mais-valia para o desenvolvimento da ação, ao articular o conhecimento proveniente de diferentes áreas do saber. Em vários momentos, as intervenções dos profissionais convidados foram

enriquecidas com os contributos dos professores de EF, que estabeleceram uma ligação pedagógica com os conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo. Importa destacar que as intervenções escolares apresentam maior eficácia quando superam a lógica restritiva da promoção de comportamentos isolados. Pelo contrário, quando estruturadas como abordagens integradas que consideram múltiplos determinantes da saúde, tendem a produzir efeitos mais consistentes e sustentáveis (Sevil et al., 2019).

Neste contexto, a EF desempenhou um papel estruturante no desenvolvimento de competências para a tomada de decisões conscientes e responsáveis, em consonância com a perspetiva de que a literacia física e em saúde constitui um pilar essencial na formação de cidadãos capazes de agir de forma responsável perante os desafios da vida quotidiana (Mountjoy et al., 2011). O envolvimento crítico e participativo dos alunos, sobretudo face às questões da dopagem e suplementação, confirmou a pertinência da iniciativa e reforçou o alerta de que a aceitação acrítica de suplementos pode conduzir a atitudes favoráveis à dopagem (Kristensen et al., 2024).

### **4.3. Duas Turmas, Duas Realidades: Prática Pedagógica no 2.º Ciclo**

A lecionação no 2.º ciclo do ensino básico constituiu uma oportunidade formativa de elevado potencial, cuja riqueza exigiu ser analisada criticamente. Em contraste com outros núcleos de estágio que intervieram em escolas distintas, a minha prática decorreu na mesma instituição onde realizei o EP. Esta continuidade, embora facilitadora da adaptação, pela familiaridade com os espaços, cultura organizacional e até com alguns alunos, poderia ter limitado o confronto com outras realidades.

Contudo, tal limitação foi mitigada pela decisão de lecionar duas turmas do 6.º ano, orientadas por dois professores com características distintas. Esta opção visou ampliar a complexidade formativa da intervenção, ao exigir uma análise contínua das necessidades de ambas as turmas, a reformulação de estratégias de ensino (até então consideradas como funcionais em outros contextos) e a construção de planos de aula flexíveis. A diferenciação dos estilos de liderança dos professores titulares, bem como os contrastes (acentuados) entre os perfis dos alunos implicaram um esforço adicional, pela necessidade de adaptar constantemente as práticas (Nkambule & Mbhiza, 2022). A possibilidade de observar e interagir com professores dotados de diferentes identidades profissionais contribuiu para ampliar a minha visão pedagógica, ao proporcionar modelos diversificados de ação que fortaleceram a construção da minha identidade docente e enriqueceram o desenvolvimento da minha prática letiva.

A especificidade do 2.º ciclo, etapa de transição entre os modelos do 1.º ciclo e o 3.º ciclo, exigiu uma reconfiguração da comunicação, do ritmo e dos objetivos das tarefas, bem como uma reflexão sistemática sobre as concepções do ensino, aprendizagem e aluno. Compreendi que a prática pedagógica neste nível etário requer um equilíbrio constante entre a estrutura e a afetividade, entre a autoridade e a escuta ativa. Admito, contudo, ter enfrentado, por vezes, dificuldades em definir estes limites, o que reforçou a importância de uma abordagem pedagógica emocionalmente sensível (Weissberg et al., 2015).

A intervenção pedagógica ocorreu em 16 tempos letivos e num total de 12 horas de lecionação. Para ampliar a diversidade formativa, as turmas foram trocadas a meio do processo, o que proporcionou o contacto com contextos distintos e favoreceu a construção de competências mais amplas, consolidada pela reflexão crítica sobre a prática (Zeichner & Liston, 2013).

A ação pedagógica, contudo, só fez sentido após a realização seis tempos letivos de observação em cada turma, etapa que permitiu identificar dinâmicas, níveis de motivação, lideranças, exclusões e necessidades educativas específicas. Esta fase revelou-se crucial para antecipar desafios, sustentar o planeamento e facilitar a articulação inicial com as práticas já instituídas (Metzler, 2017). Assim, a observação inicial e a diversidade de situações experienciadas proporcionaram aprendizagens significativas, tanto ao nível técnico e metodológico como no plano pessoal e relacional. Este percurso permitiu reconhecer fragilidades, testar soluções e consolidar convicções sobre o papel do professor enquanto agente mediador, reflexivo e transformador.

#### **4.3.1. Considerações Sobre o Perfil das Turmas 6.ºX E 6.ºY**

A caracterização das turmas foi realizada através de uma abordagem mista, que combinou reuniões exploratórias com os professores titulares e observações sistemáticas ao longo de seis tempos letivos. Esta combinação metodológica revelou-se eficaz por articular a perspetiva dos docentes com uma análise empírica dos comportamentos e dinâmicas observadas.

A turma 6.ºX apresentou um comportamento altamente funcional, com níveis mínimos de indisciplina e uma notória capacidade de autorregulação. Esta estabilidade comportamental pareceu estar associada ao estilo de ensino de comando do professor, caracterizado pela centralização das decisões e pelo rigor na execução das instruções (Mosston & Ashworth, 2008). As rotinas pedagógicas previamente instituídas reforçavam a fluidez das aulas e contribuíam para um ambiente de aprendizagem estruturado, o que

confirmou a importância de procedimentos consistentes para maximizar o tempo de prática (Siedentop & Tannehill, 1999). A turma 6.ºY apresentou características distintas, com alguns alunos a manifestarem comportamentos de desvio, sinais de oposição à autoridade e instabilidade emocional. O professor procurava intervir de forma reguladora, embora se aproximasse de um estilo permissivo, frequentemente associado a ambientes menos estruturados (Morgan et al., 2005).

No plano social, ambas as turmas revelaram uma tendência para a segregação de género na constituição dos grupos, fenómeno documentado na literatura (Flintoff & Scraton, 2006; Hills, 2007). Nestes casos, os professores recorriam à organização de grupos heterogéneos e à implementação de tarefas cooperativas, com o intuito de promover os vínculos interpessoais e reforçar a inclusão (Hellison, 2010). Em ambos os contextos, emergiram líderes de ambos os sexos, cuja influência foi estimulada através da atribuição de papéis de liderança (Prat et al., 2019) e do incentivo à responsabilidade, à empatia e ao trabalho cooperativo (Weissberg et al., 2015).

No domínio da proficiência motora, a turma 6.ºX destacou-se por apresentar alunos com níveis satisfatórios de capacidades coordenativas e condicionais, frequentemente mobilizados como modelos de execução (Rovegno & Bandhauer, 2013). A turma 6.ºY, apenas três alunos demonstraram desempenhos superiores, aos quais eram atribuídas tarefas de maior complexidade e funções de apoio aos colegas, estratégias reconhecidamente benéficas para a aprendizagem (Griffey & Housner, 2007).

Em termos de inclusão, a turma 6.ºX integrava dois alunos com necessidades, o que exigiu diferenciação pedagógica ao nível da complexidade das tarefas, da organização espacial e do acompanhamento personalizado, práticas recomendadas pela literatura (Florian & Black-Hawkins, 2011). A turma 6.ºY, por sua vez, incluía quatro alunos estrangeiros, oriundos da Alemanha, Ucrânia, Rússia e Israel, nos quais dois se encontravam ainda em fase de integração. O professor demonstrou uma postura inclusiva, ao recorrer aos recursos visuais, simplificar a linguagem, criar condições para o apoio entre pares e valorizar a diversidade cultural.

No que concerne à motivação, a turma 6.ºX revelou níveis elevados e consistentes de envolvimento. A adesão generalizada às tarefas propostas, inclusive por parte dos alunos com dispensa parcial, demonstrou uma valorização significativa da EF. Este envolvimento refletiu sobre a existência de um clima positivo, no qual os alunos se sentiam valorizados, desafiados e comprometidos com as aprendizagens (Deci & Ryan, 2000; Carvalho & Abreu, 2018). Na turma 6.ºY, alguns alunos demonstraram baixos

níveis de motivação, situação que foi mitigada com práticas centradas no aluno, de *feedbacks* individuais e específicos, da definição de objetivos individuais e da adaptação das tarefas com vista ao sucesso.

Em termos globais, a turma 6.ºX caracterizou-se pela estabilidade comportamental, motivação e proficiência, enquanto a turma 6.ºY se destacou pela diversidade cultural, pela necessidade de estratégias personalizadas e pelos desafios comportamentais e motivacionais. Esta heterogeneidade constituiu uma oportunidade formativa valiosa, ao exigir diferenciação pedagógica, reflexão contínua e capacidade de adaptação.

#### **4.3.2. Reflexão Geral da Prática Letiva às Turmas do 2º Ciclo**

A experiência de lecionação no 2.º ciclo, concretizada nas turmas 6.ºX e 6.ºY, constituiu um exercício exigente de adaptação pedagógica, que revelou a complexidade da prática docente em contextos heterogêneos. Esta intervenção pedagógica revelou-se particularmente desafiante, não apenas pelas exigências técnicas próprias deste nível de ensino, mas também pelas diferenças estruturais entre as duas turmas do 2.º ciclo e a turma de prática comum do 11.º ano do ensino secundário.

Um dos aspetos marcantes foi a disparidade comportamental entre as turmas. Enquanto o 6.ºX apresentava rotinas consolidadas, disciplina e um clima de aula positivo, a turma 6.ºY apresentava maior instabilidade, com comportamentos de desvio que condicionavam a gestão do tempo e a fluidez da aula. Esta diferença pareceu relacionar-se com os estilos de liderança dos professores titulares: mais previsível e rigoroso num caso, mais permissivo e flexível no outro, ainda que se possa considerar outros fatores.

Ao comparar esta realidade com a turma de 11.º ano, tornou-se claro o contraste entre o grau de autonomia e de regulação. No ensino secundário, os discentes revelavam maior maturidade na gestão das normas e no cumprimento das tarefas, o que permitiu adotar estratégias centradas no aluno e promover a construção partilhada da aprendizagem. Já no 2.º ciclo, a ausência dessa autonomia exigiu reforçar a estrutura e a direção do processo, o que demonstrou que o papel do professor deve ser constantemente ajustado aos perfis dos alunos.

O contraste com o ensino secundário tornou ainda mais visíveis as especificidades do 2.º ciclo. Enquanto no 11.º ano predominava a autonomia, a reflexão e a regulação, no 6.º ano foi indispensável garantir estrutura, previsibilidade, envolvimento e afetividade. A comunicação teve de ser mais objetiva, a linguagem mais acessível e o controlo do grupo mais rigoroso. As intenções pedagógicas assumiram constantemente um carácter

lúdico e afetivo, o que suscitou reflexão sobre o papel do professor no equilíbrio entre a autoridade e a afetividade (Weissberg et al., 2015; Zeichner, 2017).

Esta realidade exigiu o reforço da atenção na gestão dos comportamentos. Investi mais tempo em instruções claras, no reforço positivo e na estruturação das tarefas em diferentes níveis de complexidade. A imprevisibilidade do comportamento exigiu uma vigilância redobrada e uma intervenção frequente, o que reduziu o tempo disponível para a prática e obrigou à reformulação contínua das intenções previstas. Longe de encarar tal situação como negativa, considerei-a como uma oportunidade formativa, pois permitiu desenvolver competências de adaptação e de tomada de decisão, essenciais ao exercício da profissão docente.

Outro desafio relevante prendeu-se com a presença significativa de alunos estrangeiros na turma 6.ºY, situação que também encontrava paralelo na turma de prática do ensino secundário. A diversidade cultural introduziu obstáculos linguísticos e comunicacionais, bem como desafios na integração social. A hesitação inicial em incluir estes alunos nos mesmos grupos, por receio de reforçar a exclusão, refletiu a tensão entre a promoção da integração e o risco de marginalização, ainda que involuntária. Apesar dos objetivos terem sido alcançados, este dilema evidenciou a necessidade de aprofundar estratégias que valorizem a diversidade sem a isolar. Progressivamente, recorri a recursos visuais, à simplificação da linguagem e ao apoio entre os pares, com vista a colmatar as barreiras e assegurar a integração plena dos alunos nas aulas (Hellison, 2010; Ryan & Deci, 2017).

A segregação de género na formação dos grupos constituiu uma constante. Para contrariar este padrão, promovi a constituição rotativa e heterogénea dos grupos, de modo a promover o contacto entre alunos de sexos e níveis de proficiência distintos. Apesar de alguma resistência inicial, esta estratégia reforçou a coesão, a inclusão e a valorização da diversidade (Flintoff & Scraton, 2006). Em ambos os contextos emergiram líderes, incentivados a assumir papéis de mediação e responsabilidade, que fomentaram a empatia e a cooperação (Weissberg et al., 2015).

A dimensão das turmas representou um fator diferenciador. A transição da minha prática habitual com catorze alunos para turmas de dezassete e vinte constituiu um desafio. A gestão do espaço, do tempo e dos materiais necessitou ser repensada, o que exigiu uma organização mais minuciosa das tarefas e uma seleção mais criteriosa das estratégias. As demonstrações com recurso a alunos proficientes e o uso do estilo de

ensino por comando foram opções utilizadas para cumprimento dos objetivos pedagógicos em grupos mais numerosos e heterogêneos (Mosston & Ashworth, 2008).

A construção de um vínculo afetivo com os alunos do 2.º ciclo revelou-se uma condição indispensável para o sucesso da prática. A empatia, o equilíbrio nas interações e o uso frequente do nome próprio dos alunos foram estratégias simples, mas eficazes, na construção de um clima de segurança, confiança e proximidade (Pianta et al., 2012).

A diversidade de níveis de proficiência exigiu a aplicação de tarefas diferenciadas e ajustadas às necessidades individuais. O reconhecimento do esforço e a adaptação das tarefas favoreceram o envolvimento, ainda que nem sempre garantissem um desafio equivalente para todos. Esta limitação mostrou a complexidade inerente à concretização de uma prática simultaneamente inclusiva e motivadora. Um exemplo ilustrativo desta tensão entre a intenção e a realidade foi a tentativa de introduzir o *smashball* como abordagem lúdica ao voleibol. A proposta revelou-se inviável devido às fragilidades coordenativas generalizadas, o que me levou a recorrer ao método analítico, mais fragmentado e controlado. Esta opção, embora menos estimulante, permitiu uma progressão mais segura e uma apropriação gradual dos critérios de êxito. Tal como já verificara nas UD do 11.º ano, o método analítico demonstrou ser determinante nas fases iniciais da aprendizagem (Goodway et al., 2019).

Neste processo, a avaliação formativa assumiu um papel capital. Através do *feedback* foi possível acompanhar a evolução dos alunos e ajustar as tarefas às suas necessidades. A simplificação da comunicação exigida neste nível de ensino, impôs que o *feedback* fosse objetivo e imediato, de modo a garantir a compreensão por parte dos discentes. No 11.º ano, a maior maturidade e autonomia dos alunos permitiram a o uso de formas de *feedbacks* mais elaboradas e reflexivas. Esta diferença demonstrou que a natureza do *feedback* deve ser adaptada ao nível de escolaridade e à maturidade dos alunos (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 2009).

A diversidade de desafios: comportamentais, linguísticos, organizacionais e relacionais, exigiu uma constante reformulação entre planeamento e ação, bem como entre teoria e prática. A comparação com o 11.º ano reforçou as aprendizagens, ao destacar que a docência requer estratégias diversificadas e uma leitura contextualizada do meio. Esta tensão entre intenções e realidades transformou-se num espaço formativo privilegiado, que consolidou a importância da flexibilidade, da afetividade e da reflexão crítica como pilares da identidade docente (Zeichner & Liston, 2013; Metzler, 2017).

#### **4.4. Os Desafios de Lecionar no Curso Profissional de Técnico de Desporto**

A leção de oito tempos letivos da matéria de orientação a três turmas do curso profissional de técnico de desporto constituiu um dos maiores desafios do EP, dada a discrepância entre a natureza do curso e os baixos níveis de motivação demonstrados face à prática. Esta realidade exigiu uma análise cuidada do perfil dos alunos e a definição de estratégias capazes de promover o envolvimento, num contexto que, por definição, deveria despertar um maior interesse.

A orientação possui um elevado potencial educativo ao articular dimensões físicas, cognitivas e sociais que favorecem a aprendizagem, a autonomia e a capacidade de decisão em contextos complexos (Basílio et al., 2016). Contudo, o aproveitamento deste potencial depende das condições operacionais e das expectativas dos alunos. Perante a resistência inicial, foi necessário adotar estratégias diferenciadas para captar o interesse dos discentes (Carvalho & Abreu, 2018).

Para contrariar a desmotivação, promovi deliberadamente a competição como uma ferramenta pedagógica e não como mero instrumento de avaliação. Esta abordagem, aliada à valorização individual e ao reforço positivo, revelou-se uma das estratégias mais eficazes para aumentar o envolvimento e o compromisso os alunos (Lopes et al., 2020). Ainda assim, a competição originou alguns comportamentos de desvio, o que destacou a necessidade de reforçar o valor do *fair-play* enquanto prática fundamental. Os comportamentos disruptivos, relativamente frequentes em algumas turmas, exigiram intervenções imediatas (Piéron, 1996). Estes episódios, em vez de momentos de repreensão, foram encarados como oportunidades de reflexão sobre a minha prática pedagógica que poderia não estar a corresponder às expectativas dos alunos. Assim, emergiu a questão de saber se tais atitudes resultavam da própria natureza da atividade ou de opções metodológicas menos ajustadas.

Em termos globais, esta experiência, distinta da realidade habitual, permitiu o desenvolvimento de competências essenciais para a docência, nomeadamente a capacidade de motivar os alunos, gerir comportamentos e adaptar as estratégias pedagógicas a contextos diversos. A superação dos desafios assentou na flexibilidade, na intencionalidade pedagógica e numa postura reflexiva sobre a prática, dimensões críticas para quem poderá vir a lecionar em cursos profissionais (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

## **4.5. Assistência às Aulas: Do Olhar Crítico à Transformação da Prática Pedagógica**

A assistência às aulas representa uma dimensão estruturante na formação inicial dos professores, por possibilitar o envolvimento direto com a complexidade inerente ao processo de E-A em contextos reais. No caso particular da disciplina de EF, cuja natureza é simultaneamente prática, multidimensional e relacional, a observação das aulas assumiu um papel basilar ao permitir o acesso a variáveis pedagógicas, como a gestão do espaço e do tempo, a adaptação das tarefas, a comunicação e, sobretudo, a resposta dos alunos.

Observar implicou uma atitude interpretativa, crítica e reflexiva. Mais do que identificar ou quantificar comportamentos, tornou-se essencial compreender os significados subjacentes às ações, os princípios que as orientavam e os seus efeitos no processo de aprendizagem.

### **4.5.1. A Observação Enquanto Processo Intencional e Reflexivo**

A observação às aulas assumiu um papel determinante no meu processo de formação, ao constituir-se como uma via de aproximação à realidade de outros contextos educativos e como um meio de construção de conhecimento profissional. Longe de se reduzir a um exercício assistencial, observar implicou uma postura crítica, orientada para a compreensão aprofundada das práticas que caracterizam o quotidiano escolar.

Este processo permitiu-me confrontar diretamente com a complexidade inerente à prática em contextos diversos, o que possibilitou compreender de que modo os docentes organizavam o espaço, o tempo, os recursos e as dinâmicas da turma. A observação de professores experientes revelou-se particularmente enriquecedora, pois possibilitou identificar estratégias pedagógicas eficazes, formas eficientes de gestão do tempo de prática e modos de adaptação das tarefas às capacidades dos alunos. A conjugação destas experiências com momentos de reflexão crítica favoreceu a articulação entre os conhecimentos adquiridos em sede académica e a prática pedagógica contextualizada (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Paralelamente, a observação das aulas do meu colega de estágio assumiu especial relevância. Para além de fomentar o diálogo crítico e a partilha de perspetivas, esta prática contribuiu para a construção conjunta de conhecimento profissional.

Cumprir ainda salientar que a observação não pode ser encarada como um ato passivo, mas sim como um processo intencional, que exigiu capacidade de interpretação e de análise de contextos frequentemente complexos. No domínio específico da EF, este

exercício implicou a consideração do clima relacional da turma, do grau de envolvimento e de motivação dos alunos, da qualidade das interações entre os alunos e o professor e da adequação das tarefas às necessidades específicas dos discentes.

#### **4.5.2. Observar e Ser Observado: as Implicações**

A observação de 96 horas de aulas lecionadas pelo colega de estágio, aliada à intervenção crítica incentivada pelo professor orientador cooperante, constituiu um espaço formativo privilegiado, centrado na reflexão e na construção partilhada de conhecimento. Este processo possibilitou o confronto com a diversidade de decisões pedagógicas, crucial para a estimulação de competências críticas (Bell & Cooper, 2013).

A observação assumiu uma natureza reflexiva, sustentada em registos anedóticos e em reuniões informais no final de cada aula, nas quais eram analisadas criticamente as ações, as intenções e as possíveis alternativas (Zeichner & Liston, 2013). Apesar da ausência de registos formais, o processo não perdeu profundidade. Pelo contrário, os apontamentos pessoais, conjugados com os momentos de diálogo e discussão, promoveram a construção conjunta do conhecimento, através do confronto de perspetivas, da partilha de experiências e da análise crítica das decisões pedagógicas (Loughran, 2002; Day et al., 2007).

Observar e ser observado, num ambiente de respeito mútuo, escuta ativa e ausência de julgamento, constituiu um dos elementos mais transformadores do meu percurso formativo. Esta prática favoreceu a reformulação de ideias, a clarificação de decisões e o reconhecimento do valor da reflexão como instrumento de desenvolvimento profissional (Bell & Cooper, 2013).

#### **4.5.3. Da Observação à Procura da Melhoria**

A experiência vivida possibilitou identificar fragilidades que possuía, nomeadamente na apresentação do conteúdo e das tarefas, na omissão dos critérios de êxito e na ausência de explicitação do objetivo pedagógico das atividades. Estas lacunas originavam abordagens pouco conscientes por parte dos alunos, desprovidas de intencionalidade, o que comprometeu a eficácia do processo de E-A. Uma apresentação clara, estruturada e adequada ao nível de compreensão dos alunos constitui um dos pilares de uma instrução eficaz (Piéron, 1996; Rosenshine, 2012). Estas fragilidades afetavam negativamente o tempo disponível para a prática, ao originar interrupções frequentes para esclarecimentos adicionais ou repetidos.

No total, realizei a observação de 43 tempos letivos a 12 professores que lecionavam em turmas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, com recurso à grelha de observação proposta pelo autor Quina (2009). Este instrumento revelou-se eficaz para sistematizar e comparar as práticas pedagógicas observadas. Defini como critério de seleção a observação de professores com, pelo menos, dez anos de experiência profissional, bem como de professores estagiários. Esta opção procurou assegurar a observação de práticas pedagógicas consolidadas. A literatura demonstra que a experiência profissional resulta do processo em si e não exclusivamente do tempo de serviço (Darling-Hammond et al., 2007; Day et al., 2007).

Importa referir que a observação abrangeu uma diversidade de matérias, ao incluir modalidades coletivas e individuais. Esta variedade permitiu identificar práticas transversais e reforçou a convicção de que a eficácia pedagógica resulta não apenas da experiência, mas da capacidade de adaptação e de inovação (Casey & Kirk, 2020).

#### **4.5.4. As Observações Enquanto Laboratório Formativo: Principais Ilacões**

A experiência de observação promoveu uma reflexão crítica, entre outras, sobre a importância da apresentação do conteúdo e das tarefas enquanto momento-chave no processo de E-A (Piéron, 1996). Identifiquei esta dimensão como uma fragilidade na minha prática inicial, o que motivou uma atenção redobrada durante as observações realizadas. Compreendi a diferença substancial entre iniciar a tarefa após uma explicação breve e confirmar previamente se os alunos compreendiam exatamente o que lhes era solicitado. Ao investir tempo nessa verificação, evitei interrupções posteriores e assegurei uma maior fluidez na execução da tarefa, prática comum entre os professores experientes. A apresentação do conteúdo deve ser clara, estruturada e acompanhada da verificação da compreensão, para garantir que sabem o que fazer, como e porquê (Piéron, 1992; 1996).

As observações permitiram-me reconhecer a importância de segmentar os conteúdos em etapas simples e acompanhá-las de demonstrações, realizadas pelo professor ou por um aluno proficiente. A qualidade da apresentação do conteúdo está diretamente relacionada com o tempo útil de prática e com a eficácia da aprendizagem (Rink, 2009). Sempre que as demonstrações eram omitidas ou insuficientes, a tarefa perdia coerência e originava desorganização. Por este motivo, passei a assegurar a sua realização sempre que necessário. Identifiquei dois estilos distintos de apresentação, alguns docentes limitavam-se a indicar o que fazer, enquanto outros explicitavam o propósito da tarefa e relacionavam-na com aprendizagens prévias. Este segundo modelo

revelou-se mais eficaz, por promover o envolvimento, conferir sentido à tarefa e reforçar a progressão pedagógica. Segundo Costa (1995) o encadeamento lógico e a contextualização dos conteúdos facilitam a construção e a retenção do conhecimento. Verifiquei também, particularmente nos níveis de ensino do 2.º e do 3.º ciclo, o uso frequente de exemplos do quotidiano para facilitar a compreensão. As analogias próximas da realidade dos alunos tornaram os conceitos mais acessíveis e significativos.

Ao longo das observações, constatei ainda o uso consistente do questionamento para verificar a compreensão. Os professores experientes dirigiam perguntas à turma de forma geral e, quando necessário, intervencionavam pontualmente junto de alunos com sinais de desatenção ou com comportamentos de desvio. Esta dualidade de abordagens mostrou-se eficaz, pois preservava o ritmo coletivo da aula. A análise deste padrão permitiu-me compreender que o questionamento, mais do que uma técnica de verificação, constitui uma ferramenta de regulação comportamental. Outro aspeto relevante prendeu-se com o uso de suportes físicos. Enquanto os professores estagiários, incluindo eu próprio, recorriam frequentemente a esses documentos, os docentes mais experientes raramente o faziam. Progressivamente, percebi que a dependência destes suportes comprometia a fluidez da comunicação, o contacto visual e a interação com os alunos. Metzler (2017) sustenta que a autonomia na condução da aula, apoiada numa planificação interiorizada, favorece a comunicação e a gestão pedagógica.

Com base nas aprendizagens adquiridas, passei a utilizar demonstrações sempre que necessário, acompanhadas por questões de verificação para aferir a compreensão dos alunos e, se necessário, reajustar a explicação. Esta prática revelou-se particularmente eficaz na leção das aulas do 2.º ciclo, em que, para além da adaptação da linguagem, a demonstração foi frequentemente indispensável. Analisei ainda o momento da apresentação do conteúdo e das tarefas. Na maioria das situações, este ocorria de forma estruturada, antes de cada atividade. Contudo, observei a sua realização em simultâneo com a execução da tarefa (sobretudo nos JDC-I, na vertente tática), abordagem que se revelou pertinente. Esta estratégia aparentou favorecer a assimilação gradual dos conteúdos e permitiu o processamento da informação de forma imediata e contextualizada. Reconheci também a importância da articulação dos conteúdos apresentados com aprendizagens já consolidadas, o que reforçou o encadeamento pedagógico. Sempre que adequado, recorri a analogias com o quotidiano, estratégia que se revelou facilitadora da compreensão. Paralelamente, passei a privilegiar uma

linguagem clara e objetiva, eliminei termos ambíguos e destaquei os elementos essenciais das tarefas, prática amplamente observada entre os professores experientes.

Estas aprendizagens, entre muitas outras, decorrentes de uma observação crítica e intencional, conduziram à melhoria substancial da minha prática pedagógica. A assistência às aulas revelou-se, neste contexto, uma das dimensões mais transformadoras da minha formação enquanto futuro professor de EF. Este processo, que ultrapassou a mera prática observacional, constituiu uma experiência formativa essencial que permitiu desenvolver uma visão crítica e fundamentada sobre as ações pedagógicas. Através da observação, identifiquei padrões eficazes, reconheci fragilidades na minha intervenção e reconsiderei intencionalmente a minha prática docente (Zeichner & Liston, 2013).

Na sua globalidade, a assistência às aulas constituiu-se como um verdadeiro laboratório de aprendizagens, no qual aprofundei a compreensão da intervenção pedagógica e consolidei uma prática docente mais crítica, eficaz e centrada nos alunos, em sintonia com os princípios de uma escola inclusiva e promotora do desenvolvimento integral.

## **Capítulo V – Atividades de Natureza Científico-Pedagógica: O Professor Como Promotor da Investigação, Reflexão e Transformação**

Ser professor implica uma postura crítica, capaz de articular a teoria, a prática, a investigação e a reflexão. Neste enquadramento, o EP representou uma etapa crucial para a consolidação de uma identidade docente sustentada na análise das decisões pedagógicas e das respetivas implicações. A definição de uma postura reflexiva pressupõe que o conhecimento não se esgote na mera aplicação, mas emergja da reconstrução das experiências, mediadas pela reflexão sobre as ações tomadas (Zeichner & Liston, 2013).

### **5.1. Ação Científico-Pedagógica Individual**

A ACPI foi validada pela DRE. A decisão de validação da ação representou não apenas o reconhecimento institucional do seu valor formativo, mas também uma valorização do esforço e do compromisso dos participantes. Para além de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, através da disponibilização de ferramentas práticas e pedagogicamente relevantes, a validação conferiu legitimidade à iniciativa, em conformidade com as orientações curriculares e pedagógicas do sistema educativo.

A formação decorreu ao longo de quatro sessões intervaladas, o que totalizou 13 horas de atividades teóricas e práticas. Esta formação contou com a colaboração de uma equipa multidisciplinar composta por profissionais de saúde e profissionais de EF. No que concerne à área da saúde contamos com o apoio de duas enfermeiras e na área da EF fomos auxiliados por um professor de EF da Direção dos Serviços do DE, responsável pela Atividade Motora Adaptada, uma professora auxiliar do DEFD da Universidade da Madeira, responsável pelas unidades curriculares de “Inclusão na EF e no Desporto Escolar” e “Atividade Física e Desporto Adaptado”, e ainda por um investigador da UMa, especializado em Orientação. A adesão foi de 91% (n=19) dos professores pertencentes aos grupos disciplinares 260 e 620.

Neste enquadramento, os conteúdos abordados incidiram sobre quatro áreas estruturantes: (i) o enquadramento legislativo do conceito de inclusão, com destaque nos direitos dos alunos e nas responsabilidades do professor; (ii) a caracterização das principais condições de saúde, acompanhada da apresentação de estratégias de intervenção e dos cuidados a considerar na prescrição de exercícios; (iii) a deficiência sensorial, com foco

nas orientações práticas para a prescrição de exercícios; e (iv) os desportos adaptados, explorados como ferramentas pedagógicas destinadas à sensibilização dos alunos e à promoção de práticas inclusivas.

Desta ação resultaram dois pósteres e dois artigos científicos submetidos ao Seminário Internacional Desporto e Ciência 2025, organizado pelo Departamento de Educação Física e Desporto (DEFD) da Universidade da Madeira. Paralelamente, foram elaboradas três propostas de intervenção, posteriormente entregues ao estabelecimento de ensino, nomeadamente: (i) uma ficha de registo de condições de saúde, a ser preenchida pelos encarregados de educação no ato da matrícula do educando e atualizada sempre que relevante; (ii) um manual de recomendações práticas para a inclusão e prescrição de exercícios para alunos com asma e diabetes mellitus tipo 1; e (iii) um manual de desportos adaptados.

#### **5.1.1. Inclusão em Educação Física: Fundamentação**

No início do ano letivo foi realizado um levantamento do número de alunos com necessidades, que revelou a existência de 202 estudantes nestas condições. Perante este diagnóstico, o núcleo de estágio decidiu centrar a intervenção na “Inclusão na EF” e abranger não só os alunos com necessidades, como também aqueles com condições de saúde específicas que requerem uma intervenção pedagógica diferenciada e personalizada. Paralelamente esta temática, foi considerada pertinente e relevante pelos grupos disciplinares 260 e 620, considerando a realidade da instituição de acolhimento.

A opção de centrar a investigação na inclusão não se restringiu às deficiências de natureza física ou cognitiva e abrangeu, de igual forma, alunos com baixos níveis de proficiência motora ou com condições de saúde que condicionavam a sua participação plena nas aulas de EF. Esta abordagem assentou numa compreensão multidimensional do conceito de inclusão, reconhecendo que as diferentes interpretações influenciam significativamente as atitudes dos docentes e as práticas pedagógicas adotadas. Importa destacar que a inclusão ultrapassa a mera presença física dos alunos nas aulas, o que exige mudanças estruturais e curriculares, bem como transformações nas culturas escolares, com o propósito de criar condições de aprendizagem equitativas (Bossaert et al., 2011).

Durante o EP, tornou-se evidente a necessidade de implementar estratégias diferenciadas que garantissem a participação de todos os alunos, independentemente das suas competências. A investigação permitiu reconhecer o potencial dos desportos adaptados na promoção da inclusão, mas também os obstáculos que ainda condicionam a

sua implementação. A literatura destaca os benefícios físicos, sociais e psicológicos associados à prática destes desportos, tanto para os alunos com necessidades, como para os seus colegas, por contribuírem para o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito mútuo (Grenier & Kearns, 2012; Isidoro-Cabañas et al., 2023).

Ainda assim, foi necessário assumir uma posição crítica. Apesar do compromisso com uma prática inclusiva, nem sempre foi possível garantir respostas plenamente ajustadas a todas as situações. Esta limitação decorreu, em parte, da complexidade inerente ao fenómeno da inclusão e da perceção de que muitos docentes sentem que a sua formação inicial e contínua não os prepara adequadamente para responder às exigências de grupos heterogéneos (Fiorini & Manzini, 2014). Esta constatação reforçou a pertinência de aprofundar o estudo da temática e fundamentou a decisão de dinamizar duas atividades de sensibilização para a inclusão (cf. capítulo VII), que constituíram um passo relevante na consciencialização da comunidade educativa.

Em síntese, a investigação sobre a inclusão na EF configurou-se como um exercício de responsabilidade e de compromisso com a equidade pedagógica. Manter práticas excludentes ou indiferenciadas é pedagogicamente inadequado e eticamente inaceitável. A EF, pela sua natureza, deve afirmar-se como um espaço privilegiado de inclusão, no qual todos os alunos, independentemente das suas condições, possam aprender, expressar-se e crescer num ambiente de respeito e de valorização da diferença

### **5.1.2. Reflexão global da ação: futuras intenções**

O planeamento da ação refletiu uma tentativa legítima de responder às necessidades específicas dos professores, ao integrar temáticas como os desportos adaptados e as condições de saúde prevalentes no meio escolar. Considero que os objetivos foram amplamente alcançados, com a consciencialização para a inclusão a ser reconhecida pelos docentes como uma necessidade real e prioritária (Davis, 2011).

Contudo, identificaram-se alguns aspetos passíveis de melhoria. Em primeiro lugar, a formação correu o risco de não contemplar plenamente a complexidade e a diversidade das necessidades existentes noutros contextos educativos. Embora as condições abordadas tivessem sido, de facto, pertinentes, outras temáticas, como as doenças cardiovasculares, poderiam também ter sido exploradas de forma mais aprofundada. A formação de professores no âmbito da inclusão deve assumir uma natureza abrangente, para que o conceito seja compreendido na sua totalidade (Morley et al., 2005; Vickerman, 2007).

A decisão de realizar a formação exclusivamente no estabelecimento de ensino, embora justificada por razões organizacionais, poderá ter limitado as oportunidades de difusão de experiências entre docentes de diferentes contextos. A inclusão de participantes externos teria enriquecido os momentos de reflexão e promovido uma partilha mais alargada de estratégias pedagógicas, bem como a criação de uma rede de colaboração profissional mais ampla e robusta (Bishop et al., 2012).

A articulação entre os fundamentos teóricos e as experiências práticas revelou-se um dos aspetos mais relevantes, ao aproximar os formandos da realidade concreta das modalidades desportivas adaptadas e dos desafios inerentes à inclusão de alunos com necessidades. O módulo dedicado aos desportos adaptados destacou-se como um dos pontos fortes da ação, ao disponibilizar tempo suficiente para a familiarização com cada modalidade. Esta opção revelou-se crucial, pois um tempo reduzido comprometeria a aquisição das competências essenciais e limitaria a aplicação de estratégias inclusivas com segurança e eficácia (Barber, 2016).

Para além das sessões formais, o núcleo de estágio adotou estratégias que visaram fortalecer a coesão, a reflexão e a partilha de experiências entre os participantes. Entre estas, destacaram-se os *coffee-breaks* de encerramento organizados após cada dia de formação, que funcionaram como momentos informais de reflexão e de reconhecimento pelo empenho dos docentes participantes. Estes espaços informais contribuíram ainda para reforçar as redes de apoio e colaboração entre professores e estagiários.

A presença de alunos representativos das populações-alvo da formação poderia ter sido equacionada, em parceria com a Unidade de Ensino Especializado (UEE). Esta interação teria possibilitado aos professores experienciar diretamente os desafios inerentes à inclusão e compreender as exigências reais da profissão em contextos inclusivos (Coates, 2011). A participação destes alunos, para além de enriquecer a aprendizagem, contribuiria para o desenvolvimento de uma postura docente mais consciente, preparada e comprometida com a inclusão (Lieberman et al., 2025).

Em futuras edições, torna-se essencial reforçar a ponte entre os fundamentos teóricos e a sua aplicação prática, elaborar recursos complementares de apoio e fomentar espaços regulares de análise e partilha. O impacto destas iniciativas só se tornará efetivo se for assegurada a sua continuidade e sistematização. Neste sentido, a adoção de estratégias estruturadas é fundamental para ampliar os benefícios destas ações e consolidar uma EF verdadeiramente inclusiva.

### **5.1.3. Educação Física e Inclusão: Propostas Emergentes de um Estágio Pedagógico Crítico**

O EP constituiu, para além de um espaço de aplicação de conhecimentos e de desenvolvimento de competências, uma oportunidade de intervenção crítica no contexto escolar, com o propósito de contribuir para o enriquecimento da escola enquanto comunidade educativa. O envolvimento nas dinâmicas e a análise reflexiva das práticas vigentes possibilitaram a identificação de lacunas estruturais, a formulação de soluções contextualizadas e a implementação de propostas com impacto efetivo no quotidiano escolar. Deste exercício crítico emergiram três contributos principais que partilharam uma visão comum: o compromisso com uma escola mais inclusiva, segura e responsiva. Cada proposta procurou, à sua escala, criar condições mais favoráveis para o sucesso dos alunos, apoiar a prática docente e reforçar a missão educativa da escola.

#### **5.1.3.1. Ficha de Registo das Condições de Saúde: Uma Medida Preventiva**

Um dos contributos resultantes da análise crítica do contexto escolar foi a conceção de uma ficha de registo das condições de saúde dos alunos, a preencher no momento da matrícula e atualizável sempre que necessário. Esta proposta resultou da identificação de uma lacuna estrutural na comunicação entre as famílias e os professores de EF: a ausência de um instrumento que possibilitasse aos docentes aceder de forma sistemática às informações relevantes sobre o estado de saúde dos seus alunos.

A ficha assumiu uma dupla finalidade: pedagógica e preventiva. Por um lado, forneceu aos docentes dados essenciais para o ajuste do planeamento, da gestão das tarefas e da monitorização do esforço às condições individuais dos alunos; por outro, representou uma medida proativa na prevenção de ocorrências de risco em contexto escolar.

Esta iniciativa teve como propósito promover ambientes de aprendizagem mais seguros e equitativos, em consonância com os princípios da escola inclusiva e com as orientações do PASEO, particularmente no que respeita à valorização da diversidade e à promoção do bem-estar de todos os alunos (Despacho n.º 6478/2017).

#### **5.1.3.2. Manual de Desportos Adaptados: Um Meio Para a Inclusão**

A elaboração de um manual de desportos adaptados constituiu um contributo pedagógico de particular relevância, tanto pela sua aplicabilidade prática, como pelo seu valor simbólico no reforço da missão inclusiva da escola, conforme descrito no PEE. Este documento emergiu da necessidade de operacionalizar, de forma estruturada e acessível,

a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Teve igualmente como propósito garantir que qualquer professor, independentemente da sua experiência prévia, pudesse aplicar propostas com segurança, confiança e intencionalidade pedagógica.

Este contributo ultrapassou a mera resolução de constrangimentos de natureza operacional e afirmou-se como uma manifestação concreta do compromisso com a equidade e com o direito de todos os alunos a uma participação plena e significativa no processo de E-A.

### **5.1.3.3. Manual de Inclusão para Alunos com Asma e Diabetes Tipo 1**

Outro contributo relevante consistiu na elaboração de um manual de recomendações práticas para a inclusão e prescrição de exercícios para alunos com asma e diabetes mellitus tipo 1 no contexto das aulas de EF. Esta iniciativa resultou de um processo de auscultação realizado junto dos professores da disciplina, os quais revelaram lacunas significativas ao nível da formação específica e da inexistência de orientações práticas que sustentassem uma intervenção pedagógica adequada junto de alunos com estas patologias crónicas.

As doenças crónicas não transmissíveis, como a asma e a diabetes, têm vindo a registar uma prevalência crescente em idade escolar (Panagiotou et al., 2020). A sua presença nas escolas implica a adoção de procedimentos específicos que assegurem a segurança dos alunos, sem comprometer a sua participação plena nas aulas. Contudo, ao longo do EP, constatei que muitos professores se sentiam desprovidos de formação adequada e/ou de instrumentos de apoio à tomada de decisão, o que frequentemente conduzia a respostas pedagógicas marcadas pela hesitação, pela generalização de restrições ou até mesmo por exclusões preventivas injustificadas.

O manual foi concebido com o objetivo de colmatar essas lacunas, ao reunir um conjunto de recomendações objetivas, sustentadas na literatura e organizadas de forma acessível. O documento incluiu orientações sobre os cuidados prévios à prática, os sinais de alarme e as estratégias de monitorização e de adequação da intensidade do esforço, com o propósito de assegurar uma participação segura, informada e inclusiva. Esta intervenção pretendeu igualmente evitar práticas de exclusão dissimulada sob o pretexto de precaução excessiva, situação recorrente quando inexistem diretrizes claras e consistentes.

## **5.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva**

A Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) teve uma duração total de 13 horas de formação e desenvolveu-se sob o tema "Educação Física e Qualidade de Vida". Esta ação teve como principal objetivo promover a reflexão sobre os desafios contemporâneos enfrentados pela escola e pela EF, bem como equacionar estratégias e disponibilizar ferramentas de intervenção que favorecessem um processo pedagógico personalizado, orientado para a melhoria da qualidade de vida dos alunos.

Neste enquadramento temático, o núcleo de estágio centrou a sua investigação na problemática “Atividade Física, Competências Sociais e Pessoais: A relação com as tecnologias móveis e a Educação Física”. Este eixo de trabalho procurou compreender de que forma o uso de tecnologias móveis (TM) pode influenciar os comportamentos ativos, as interações sociais e o desenvolvimento das CPS dos alunos. Adicionalmente, cada elemento do núcleo de estágio apresentou um artigo. O referido artigo destacou a relevância da integração de tecnologia nas aulas de EF e alertou para a necessidade de uma aplicação criteriosa e monitorizada, de forma a não comprometer a intencionalidade pedagógica.

### **5.2.1. Enquadramento e Fundamentação da Problemática**

A EF assume um papel fundamental na promoção de AF e no desenvolvimento integral dos alunos. Através da disciplina, os estudantes podem adquirir hábitos saudáveis e estilos de vida ativos que contribuem para o bem-estar ao longo da vida (Mountjoy et al., 2011; Gouveia et al., 2014; Hills et al., 2015). Rodrigues e colaboradores (2024) destacam que a promoção de um estilo de vida saudável constitui um dos propósitos centrais da disciplina. Lopes e colaboradores (2019) complementam esta perspetiva, ao afirmarem que as aulas de EF contribuem para o aumento dos níveis de AF entre os jovens, o que tem um impacto positivo na sua saúde física e mental.

A OMS recomenda que os jovens pratiquem, no mínimo, sessenta minutos diários de AF de intensidade moderada a vigorosa e que reduzam o tempo de exposição a TM (OMS, 2020). Não obstante estas recomendações, a investigação tem demonstrado uma diminuição da prática de AF ao longo da adolescência e um aumento do tempo de ecrã, fatores que podem comprometer a saúde (Rodrigues et al., 2018).

A utilização de TM em contexto escolar tem despertado um interesse crescente, devido às suas implicações nos comportamentos sedentários e nos níveis de AF. Esta temática revelou-se especialmente relevante no quadro da promoção de estilos de vida

ativos, na medida em que a escola, enquanto agente promotor de saúde pública e catalisador de hábitos de vida saudáveis, não pode ignorar o impacto das TM nos padrões comportamentais dos alunos. Torna-se, por isso, essencial garantir ambientes escolares favoráveis ao bem-estar físico e mental, através de uma gestão responsável da tecnologia (Messing et al., 2019; Fragoeiro, 2024).

Tradicionalmente, as TM têm sido encaradas pelas escolas como fontes de distração e de inatividade, o que tem conduzido à implementação de medidas restritivas. Embora a exposição prolongada a ecrãs esteja associada a comportamentos sedentários, os efeitos adversos intensificam-se quando os limites recomendados são ultrapassados (Campbell et al., 2024; Goodyear et al., 2025). Estes factos reforçaram a ideia de que o problema reside no modo de utilização e não na tecnologia em si, o que torna a literacia digital um imperativo.

Alguns autores defendem a implementação de programas específicos para a promoção da AF em contexto escolar, sobretudo durante os intervalos. Iniciativas como jogos, desafios ou atividades lúdicas organizadas surgem como alternativas viáveis para reduzir o sedentarismo e incentivar hábitos saudáveis. A regulação do uso da tecnologia revela-se mais eficaz quando acompanhada por alternativas concretas e acessíveis (Howie & Perryman, 2023).

Para além da redefinição das políticas institucionais, é fundamental reforçar o papel do professor enquanto mediador crítico da integração tecnológica. Compete-lhe promover práticas pedagógicas que utilizem a tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem ativa, colaborativa e promotora de AF. Adicionalmente, deve estimular o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos utilizar as tecnologias de forma autónoma, ética e crítica, bem como adotar estilos de vida saudáveis, em consonância com o PASEO (Despacho n.º 6478/2017).

### **5.2.2. Definição de Objetivos e Processo Metodológico**

Face à problemática exposta, a investigação teve como objetivos: (i) caracterizar o perfil de AF, as CPS e os hábitos de utilização de TM dos alunos; (ii) descrever as perceções dos diferentes agentes educativos sobre o uso de TM no contexto escolar e (iii) analisar o impacto da sua restrição nos intervalos escolares.

A metodologia organizou-se em duas fases. Numa primeira fase, realizou-se um estudo de natureza transversal, com aplicação de questionários a três grupos de participantes: alunos, encarregados de educação e professores. Numa segunda fase,

desenvolveu-se um estudo com uma amostra de trinta alunos, com o objetivo de identificar eventuais variações nos comportamentos entre duas semanas distintas: uma com e outra sem restrição do uso de smartphone em contexto escolar.

De forma global, os resultados apontaram para um consenso entre os participantes quanto ao tempo excessivo dedicado às TM. Verificou-se também uma tendência para o aumento dos níveis de AF e da interação social dos alunos em contextos com restrição, embora esta relação exija maior aprofundamento e clarificação dos mecanismos subjacentes, bem como da sustentabilidade dos efeitos observados. A investigação deu origem a três publicações que complementam os resultados obtidos.

### **5.2.3. Entre o Rascunho e a Concretização: o Percorso**

Para além da produção científica, integrei a equipa responsável pela organização da ACPC. Este envolvimento constituiu uma oportunidade para o desenvolvimento de competências como a coordenação, a comunicação e a gestão de recursos. De forma concreta, assumi funções na angariação de patrocínios e donativos, na tesouraria, na elaboração de documentação, na montagem e gestão do espaço, na divulgação institucional, na organização do *coffee-break*, no apoio ao secretariado, bem como noutras funções, esporádicas ou contínuas, ao longo da ação.

Todas as funções desempenhadas ao longo deste processo decorreram num ambiente de estreita cooperação, no qual a comunicação e a capacidade de adaptação se revelaram competências essenciais para o sucesso coletivo. Esta experiência permitiu-me desenvolver CPS, bem como organizacionais, que considero fundamentais para o meu futuro profissional.

### **5.2.4. Entre o Sucesso e a Imperfeição: Uma Reflexão Sobre as Práticas**

Embora o produto final possa ser considerado um sucesso, reconheço que o processo organizativo, apesar dos seus méritos, esteve longe da perfeição. Impôs-se, por isso, a realização de uma reflexão crítica e estruturada. Neste sentido, a análise foi organizada em duas partes: (i) os fatores que contribuíram e impulsionaram a qualidade do evento; e (ii) os aspetos a melhorar, identificados a partir da avaliação do processo.

A ACPC destacou um conjunto de condições que, articuladas entre si, contribuíram para a qualidade e o sucesso do evento. A experiência revelou-se particularmente exigente, mas igualmente formativa, uma vez que permitiu identificar práticas eficazes em múltiplas dimensões do processo organizativo.

No plano científico, a diversidade dos preletores, oriundos de várias áreas do conhecimento, constituiu um dos principais pontos fortes. Esta pluralidade proporcionou uma abordagem multidisciplinar e enriquecedora, com momentos de reflexão e de discussão altamente pertinentes para a profissão docente. Neste sentido, a validação da ação para outros grupos disciplinares parece cada vez mais viável, em consonância com a tendência europeia em estruturar programas formativos de natureza multidisciplinar (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2021*).

A nível logístico, a realização da ação no Madeira Tecnopolo, um espaço amplo, atrativo e funcional, garantiu a continuidade e a estabilidade da ação, uma vez que ambos os dias decorreram no mesmo espaço. Embora o espaço tenha sido assegurado pelos docentes do DEFD, beneficiámos significativamente dessa disponibilização. A sua qualidade, associada à presença de elementos naturais e à organização cuidada criou um ambiente apelativo e funcional. Esta componente é sustentada pelo autor Kellert (2005) que destaca o impacto positivo da natureza nos espaços de trabalho e de aprendizagem.

A gestão financeira foi conduzida com responsabilidade e rigor. A captação de apoios, patrocínios e donativos, aliada à emissão de faturas-recibo, permitiu suprimir necessidades imprevistas sem comprometer a qualidade da ação. Este modelo revelou-se igualmente vantajoso para as entidades parceiras, que beneficiaram das condições previstas no Estatuto dos Benefícios Fiscais. A cerimónia de abertura, integrou momentos artísticos que fortaleceram a ligação entre a educação, a música e a arte. O *coffee-break* destacou-se como um dos elementos mais elogiados. A sua composição generosa, com opções saudáveis, como fruta fresca, foi ajustada às recomendações de edições anteriores. Estes momentos de convívio revelaram-se fundamentais para o reforço das relações interpessoais e para a troca informal de ideias, o que favoreceu a criação de redes profissionais (Rodrigues et al., 2021). Por fim, a validação da ação pela DRE reforçou a credibilidade institucional. A cobertura mediática, integrada numa reportagem de cariz multidisciplinar, reforçou a projeção pública e consolidou a ACPC como uma referência no contexto da formação científica e pedagógica.

A análise crítica do processo revelou diversas oportunidades de melhoria, relevantes para futuras edições. A primeira limitação prendeu-se com o número de inscritos que, embora aceitável, ficou aquém do esperado. Esta situação poderá estar relacionada com a divulgação tardia da ação e com a aposta na promoção física, em detrimento da comunicação digital. Acresceu a ausência da ação na plataforma “Interagir”, canal oficial da DRE, o que poderá ter condicionado a adesão.

Em termos institucionais, a ausência de algumas figuras, possivelmente motivada pela entrega tardia dos convites, representou uma oportunidade perdida de reforçar a legitimidade e a representatividade do evento. No que respeita ao programa, o agendamento das comunicações dos alunos do MEEFEBS em horários coincidentes com eventos desportivos, dificultou a retenção do público. Uma reflexão sobre a calendarização revela-se, por isso, pertinente em futuras edições.

A componente prática, embora se reconheça a sua complexidade de implementação, poderia ter sido reforçada com recurso a espaços alternativos, como a Quinta de São Roque. Relativamente à validação, importa referir que esta apenas abrangia os grupos 260 e 620, o que poderá ter limitado o alcance da formação. Face à natureza multidisciplinar da formação, seria pertinente considerar a validação parcial para outros grupos disciplinares, como o 160.

No plano logístico, registaram-se constrangimentos no secretariado. A concentração das folhas de inscrição dificultou a distribuição alfabética, o que gerou filas de espera. A decisão de aceitar inscrições até ao início da ação, embora positiva, exigia uma preparação mais rigorosa. A criação antecipada do ficheiro de identificação da ação e a impressão das listagens teriam evitado alguns atrasos. Quanto ao espaço, a inexistência de um inventário formal dos materiais disponíveis limitou o controlo da sua organização. Embora os registos fotográficos se tenham revelado úteis, foram insuficientes para assegurar uma supervisão eficaz. A gestão interna dos voluntários revelou igualmente fragilidades, sobretudo na indefinição de funções e na ausência de orientações claras. Uma definição e reforço prévio das tarefas teria mitigado este problema.

Durante a preparação da ACPC foram identificadas falhas na comunicação interna, descoordenação, dificuldades na gestão do tempo e das prioridades, bem como incumprimento de tarefas. Estas limitações provocaram sobrecarga, tensão e comprometeram o equilíbrio entre a preparação das comunicações e a logística do evento.

A divisão de funções entre os núcleos revelou-se insuficiente e a falta de articulação sólida comprometeu a eficácia coletiva. Esta constatação reforçou que o trabalho de equipa não se resume à simples agregação de contributos, mas à construção ativa de um compromisso partilhado, sustentado na comunicação, na colaboração e na negociação (Katzenbach & Smith, 1993; Fullan, 2001a). Estas competências assumem uma relevância acrescida na prática docente, marcada por projetos interdisciplinares e pela articulação entre múltiplos agentes educativos (Hargreaves & Fullan, 2012). A débil

cooperação limitou o potencial criativo e inovador do grupo, pelo que a diversidade de competências não foi plenamente aproveitada.

Ainda assim, os constrangimentos vividos não devem ser encarados apenas como limitações, mas como momentos formativos. A gestão de conflitos, a negociação de visões divergentes e o alcance de consensos foram competências profissionais essenciais que se desenvolveram precisamente através destas experiências (Coleman & Deutsch, 2006). A capacidade de lidar com problemas, superar resistências e transformar situações negativas em positivas constituiu uma capacidade estruturante no meu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto futuro docente.

Reconheço que a qualidade desta experiência não se mediu exclusivamente pela qualidade do produto final, mas também, e sobretudo, pela riqueza do processo, pela capacidade de enfrentar adversidades e pela aprendizagem significativa que delas emergiu. Afinal, “(...) ser professor, ser treinador, ser educador é também saber se relacionar, saber interagir, saber compreender e interpretar o comportamento humano (...)” (Freitas, 2015, p. 103).

## Capítulo VI – A Investigação no Estágio Pedagógico: Perspetivas Críticas

A investigação desenvolvida constituiu um pilar estruturante na minha formação, ao fomentar uma prática sustentada em fundamentos teóricos, orientada pelo pensamento crítico e ajustada à complexidade dos contextos. O EP assumiu-se, nesta conjuntura, como um espaço privilegiado de articulação entre a teoria e a prática, no qual observei, problematizei e reconstruí a minha ação pedagógica (Zeichner & Liston, 2013).

### 6.1. A Relevância da Investigação na Profissão Docente

Ao longo do EP, a investigação desenvolvida centrou-se em duas temáticas emergentes: os desafios inerentes à inclusão plena de todos os alunos nas aulas de EF e a utilização de TM no contexto escolar, particularmente durante os intervalos. Este processo permitiu identificar problemáticas, formular estratégias e desenvolver competências fundamentais para o exercício da docência.

Importa referir que este processo investigativo esteve profundamente articulado com a minha prática letiva, ao orientar a análise das respostas dos alunos, a reformulação das tarefas, a seleção das estratégias e a avaliação contínua da eficácia das decisões pedagógicas. Neste quadro, a investigação sustentou a compreensão de que a inclusão não se restringe aos alunos com necessidades, pois abrange todos os discentes e requer a personalização do ensino, para que cada um, independentemente das suas capacidades, tenha acesso às condições necessárias para alcançar o sucesso. Paralelamente, o estudo sobre o uso de TM demonstrou a necessidade de integrar na prática letiva momentos orientados para o desenvolvimento da literacia física e da literacia digital, em consonância com o PASEO.

### 6.2. Artigos, Capítulos de Livro, Resumos e Comunicações

#### 6.2.1. Capítulos de Livro

Sousa, J., Silva, J., Coelho, F., Pestana, M., Quintal, T., & Rodrigues, A. (2025). O papel da Escola e das suas políticas na promoção da Atividade Física. (em prelo).

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

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

- Sousa, J.,** Silva, J., Pestana, M., Quintal, T., & Rodrigues, A. (2025). Impacto das políticas escolares na promoção de hábitos de vida saudáveis. (em prelo).
- Silva, J., **Sousa, J.,** Bento, C., Antunes, H., & Rodrigues, A. (2025). Utilização de tecnologias móveis no processo de ensino-aprendizagem: potencialidades e fragilidades. (em prelo).
- Rodrigues, A., Silva, J., **Sousa, J.,** Silva, J., & Bento, C. (2025). Políticas escolares sobre a utilização de tecnologias móveis: opinião dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação. (em prelo).

### **6.2.2. Livros de Atas**

- Sousa, J.,** Silva J., Coelho, F., & Rodrigues, A. (2025). Physical Education and Health: Guidelines for the Inclusion and Exercise Prescription for Students with Asthma and Type I Diabetes Mellitus. (em prelo).
- Silva, J., **Sousa J.,** Coelho, F., & Rodrigues, A. (2025). Adapted sports in physical education: a pedagogical approach to promoting awareness of diversity. (em prelo).

### **6.2.3. Resumos**

- Sousa, J.,** Silva, J., Pestana, M., Quintal, T., & Rodrigues, A. (2025). Impacto das políticas escolares na promoção de hábitos de vida saudáveis. In A. Kot-Kotecki, C. Gonçalves, C. Fino, E. Fernandes, É. Freitas, F. Correia, G. Pereira, J. Fernandes, L. Vares, L. Rodrigues, M. Camacho, N. Fraga, S. Silva, & S. Martins (Orgs.), *Do vale à montanha e do mar à serra: o espaço político da educação* (p. 62). Universidade da Madeira.
- Silva, J., **Sousa, J.,** Bento, C., Antunes, H., & Rodrigues, A. (2025). Utilização de tecnologias móveis no processo de ensino-aprendizagem: potencialidades e fragilidades. In A. Kot-Kotecki, C. Gonçalves, C. Fino, E. Fernandes, É. Freitas, F. Correia, G. Pereira, J. Fernandes, L. Vares, L. Rodrigues, M. Camacho, N. Fraga, S. Silva, & S. Martins (Orgs.), *Do vale à montanha e do mar à serra: o espaço político da educação* (p. 63). Universidade da Madeira.
- Rodrigues, A., Silva, J., **Sousa, J.,** Silva, J., & Bento, C. (2025). Políticas escolares sobre a utilização de tecnologias móveis: opinião dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação. In A. Kot-Kotecki, C. Gonçalves, C. Fino, E. Fernandes, É. Freitas, F. Correia, G. Pereira, J. Fernandes, L. Vares, L. Rodrigues,

M. Camacho, N. Fraga, S. Silva, & S. Martins (Orgs.), *Do vale à montanha e do mar à serra: o espaço político da educação* (p. 70). Universidade da Madeira.

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

#### **6.2.4. Comunicações Orais e Pósteres**

**Sousa, J.**, Silva, J., Coelho, F., Pestana, M., Quintal, T., & Rodrigues, A. (2025). Atividade Física, Competências Sociais e Pessoais: A Relação com as Tecnologias Móveis e a Educação Física.

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

Silva, J., **Sousa, J.**, Bento, C., Antunes, H., & Rodrigues, A. (2025). Utilização de tecnologias móveis no processo de ensino-aprendizagem: potencialidades e fragilidades.

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

**Sousa, J.**, Silva J., Coelho, F., & Rodrigues, A. (2025). Physical Education and Health: Guidelines for the Inclusion and Exercise Prescription for Students with Asthma and Type I Diabetes Mellitus.

Silva, J., **Sousa, J.**, Coelho, F., & Rodrigues, A. (2025). Adapted sports in physical education: a pedagogical approach to promoting awareness of diversity.

A comunicação oral seguinte foi apresentada no *1.º Congresso Internacional*:

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

## **Capítulo VII – Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar: Experiências Formativas no Envolvimento com as Dinâmicas da Vida Escolar**

As atividades de intervenção na comunidade constituem uma dimensão essencial da prática docente, na medida em que ampliam o campo de atuação do professor para além da aula e reforçam a articulação entre a ação pedagógica e as dinâmicas da escola (Day et al., 2007). No contexto do EP, a participação nestas iniciativas permitiu compreender o funcionamento global da escola, as interações entre os diferentes agentes educativos e os desafios inerentes à sua coordenação. Este capítulo analisa as atividades desenvolvidas e os respetivos contributos para o desenvolvimento profissional, tanto no domínio das competências pedagógicas e organizacionais, como na consolidação de uma postura crítica e reflexiva perante as práticas.

### **7.1. Atividades do Núcleo de Estágio: da Iniciativa à Autonomia**

A oportunidade de conceber e dinamizar, desde a sua génese, quatro atividades, revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora. A gestão destas iniciativas permitiu-me compreender, para além das exigências inerentes, a dinâmica complexa que envolve a sua concretização, desde a obtenção de autorizações internas e a disponibilização de espaços, até à avaliação da pertinência e relevância de cada proposta.

Embora não tenham surgido obstáculos significativos à dinamização das atividades, pelo contrário, a comunidade demonstrou imediata receptividade e total colaboração, foi necessário cumprir os processos burocráticos instituídos.

#### **7.1.1. Ação de formação “Arbitragem de Futsal e Gestão Emocional”**

A dinamização de uma sessão teórico-prática sobre as Leis de Jogo de Futsal, dirigida à comunidade escolar, teve como objetivos: (i) garantir o entendimento da dinâmica do jogo à luz das Leis de Jogo; (ii) valorizar a gestão emocional enquanto competência transversal; e (iii) estimular o trabalho de equipa e a tomada de decisão.

A adaptação da atividade, imposta pelas condições meteorológicas, levou à reorganização da sessão, com recurso ao trabalho em grupo e à análise de vídeos. Esta adaptação, longe de se constituir uma barreira, desafiou-me a reajustar a prática e demonstrou o valor da flexibilidade e da capacidade de transformar imprevistos em oportunidades. O resultado foi um aumento da motivação e da interação, o que confirmou

que a metodologia não é uma simples forma de aplicação, mas um fator determinante para a qualidade da aprendizagem (Burke, 2011).

Do ponto de vista formativo, esta ação contribuiu para estimular a minha capacidade de tomar decisões imediatas em cenários inesperados e para reconhecer o erro como uma componente essencial do processo de formação. Esta vivência confirmou que ser professor exige mais do que o domínio dos conteúdos e implica uma postura reflexiva orientada para a transformação das práticas (Zeichner & Liston, 2013).

### **7.1.2. Atividade do Projeto APAF – “Arbitragem na Escola”**

A atividade “Arbitragem na Escola” integrou-se num projeto que utilizava uma carrinha equipada com realidade virtual para proporcionar aos alunos a experiência de desempenhar o papel de árbitro e tomar decisões com o auxílio de instrumentos semelhantes ao vídeo-árbitro. Foram definidos três objetivos centrais: (i) proporcionar a vivência do papel de árbitro; (ii) humanizar a figura; e (iii) estimular a tomada de decisão e a resolução de problemas.

Do ponto de vista formativo, esta experiência permitiu-me compreender o valor das tecnologias emergentes enquanto ferramentas de apoio à formação integral dos alunos e reforçou a convicção de que a sua eficácia depende de uma integração ponderada, orientada por objetivos previamente definidos.

### **7.1.3. Atividade “Dia da Inclusão”**

A atividade “Dia da Inclusão” foi dinamizada com o propósito de sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. A iniciativa integrou o processo avaliativo dos professores envolvidos na ACPCI e contribuiu para a concretização de práticas coerentes com os princípios da escola inclusiva, descritos no PEE.

A maior contribuição formativa assentou na consciencialização o que representou um passo crucial na promoção de atitudes mais inclusivas em contexto escolar (Davis, 2011). Considero essencial aprofundar a articulação entre a teoria e a prática e incluir momentos formais de reflexão conjunta. Defendo que o impacto destas experiências depende fortemente da sua continuidade e integração no currículo, bem como da aposta na formação contínua dos professores. Reforço, por isso, a convicção de que apenas com uma abordagem sistemática e consistente será possível maximizar os efeitos destas práticas e consolidar uma EF verdadeiramente inclusiva.

#### **7.1.4. Atividade com a Unidade de Ensino Especializado**

A atividade foi concebida para os alunos da UEE com o objetivo de proporcionar um ambiente seguro, acessível e estimulante, tanto do ponto de vista pedagógico como motor. Os objetivos definidos foram: (i) proporcionar a participação ativa dos alunos da UEE no contexto desportivo; (ii) promover a autonomia e o sentimento de competência; (iii) fomentar a interação; e (iv) envolver os futuros mestres em AF e Desporto numa experiência prática com estas populações. Durante a sessão, verificou-se a integração espontânea de uma turma do ensino regular, que transformou a atividade num momento autêntico de inclusão. Esta interação favoreceu um ambiente de respeito pela diferença, reforçou valores como a empatia e a cooperação e confirmou a importância de proporcionar vivências conjuntas entre alunos com e sem necessidades (Alves et al., 2018).

A capacidade de adequar as intervenções pedagógicas às necessidades de cada aluno, sem comprometer a experiência coletiva, revelou-se uma competência essencial para a prática docente. Pessoalmente, esta atividade constituiu um momento formativo particularmente significativo, ao consolidar competências de dinamização de atividades, comunicação adaptada, gestão de imprevistos e trabalho em equipa. Reforço, novamente, o quão fundamental é a continuidade deste tipo de iniciativas e recomendo a sua integração regular no calendário escolar, bem como em projetos de maior abrangência, orientados pelo PEE, que estabelece a inclusão como prioridade.

#### **7.2. Atividades Desenvolvidas em Colaboração com o Grupo Disciplinar**

O envolvimento nas atividades promovidas em articulação com o grupo disciplinar de EF facilitou a integração escolar e contribuiu para o desenvolvimento profissional. Estas experiências estimularam o exercício de competências essenciais, como a resolução de problemas, a valorização e a aceitação de diferentes perspetivas e a adaptação a múltiplas situações, consideradas indispensáveis ao exercício da profissão docente. A consolidação das aprendizagens implicou uma postura reflexiva e crítica, elemento estruturante para o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas (Zeichner & Liston, 2013).

##### **7.2.1. Atividade Interna “Laser Run”**

A atividade de *Laser Run* contou com a participação de 287 alunos. Esta iniciativa teve como objetivos: (i) promover o desenvolvimento motor e a literacia desportiva; e (ii) reforçar a inclusão, através da participação de alunos com necessidades. Porém, “a

promoção de uma Educação Inclusiva na EF é ainda uma temática pouco abordada e explorada, debatendo-se aspetos e argumentos que contribuem e limitam o ensino inclusivo nesta disciplina” (Rodrigues et al., 2020).

A experiência revelou-se particularmente enriquecedora, sobretudo pela necessidade de gerir um grande número de participantes e de garantir a inclusão efetiva. Este princípio foi sustentado pela Declaração de Salamanca, um marco nesta temática, e pelo PASEO que defende que “todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (Despacho n.º 6478/2017, p. 13). Neste contexto, confirmou-se que a adaptação das práticas pedagógicas é decisiva para garantir a qualidade das aprendizagens.

### **7.2.2. Atividade Interna “Corta-Mato”**

Para além do impacto nos estudantes, esta iniciativa representou uma oportunidade formativa relevante no domínio do planeamento, da organização e do trabalho em equipa. Contudo, a ausência de um briefing, a indefinição das funções dos docentes envolvidos e a inexistência de critérios para a gestão dos participantes geraram os principais constrangimentos. A elevada afluência de alunos na meta comprometeu o registo dos tempos e a fluidez da prova, situação agravada por alterações de última hora na zona de chegada. Neste sentido, a realização de um simples briefing teria mitigado estas dificuldades, ao clarificar objetivos, procedimentos e responsabilidades.

Apesar destas limitações, a experiência proporcionou aprendizagens significativas sobre as exigências organizacionais inerentes à EF e destacou que uma coordenação estruturada, acompanhada de uma preparação rigorosa e uma cooperação eficaz, é determinante para o sucesso destas iniciativas. Adicionalmente, a participação conjunta com alunos e professores reforçou as relações sociais e promoveu uma maior proximidade com a comunidade escolar, especialmente numa fase inicial do EP.

### **7.2.3. Atividades da Semana Cultural**

#### **7.2.3.1. Torneio “4 Estações”**

Integrado na Semana Cultural, o Torneio “4 Estações”, organizado pelos grupos disciplinares de EF, contou com a participação de cerca de 300 alunos. Os objetivos definidos para esta atividade foram: (i) incentivar a prática regular de AF; (ii) estimular a interação entre a comunidade escolar; e (iii) reforçar a adoção de estilos de vida saudáveis.

A preparação da iniciativa exigiu a definição de tarefas, a constituição dos grupos de trabalho e a elaboração dos quadros competitivos, num processo que demonstrou a

relevância da partilha de responsabilidades. A conceção de um plano de contingência em caso de condições meteorológicas adversas constituiu um elemento positivo, embora a sua viabilidade suscitasse dúvidas, uma vez que a transição para os espaços interiores poderia comprometer a capacidade logística. Ainda assim, a existência do plano reforçou a consciência sobre a necessidade de antecipar e desenvolver alternativas funcionais.

De forma geral, a atividade teve um impacto positivo na comunidade escolar, ao promover o espírito de equipa, o sentimento de pertença e ao estimular o desenvolvimento de CPS (Mallen & Adams, 2017). Contudo, julgo ser pertinente que futuras edições reforcem a promoção de estilos de vida saudáveis, em consonância com os objetivos propostos. A disponibilização de materiais informativos ou a realização de avaliações poderia elevar a qualidade do torneio, em conformidade com o PASEO que valoriza a adoção de comportamentos promotores de saúde e bem-estar (Despacho n.º 6478/2017).

#### **7.2.3.2. Atividade de Desportos de Combate**

A atividade de desportos de combate teve como objetivo desconstruir a perceção de que estas matérias estão associadas a comportamentos hostis, destacar o seu potencial pedagógico e estimular um conjunto de competências práticas nos alunos. Embora as suas origens estejam associadas a confrontos diretos, a evolução regulamentar garante um contexto seguro, capaz de fomentar valores como a disciplina, o autocontrolo e o respeito (Figueiredo, 1998; Despacho n.º 6478/2017; Novo et al., 2020), bem como o desenvolvimento de competências como a capacidade de enfrentar situações críticas, adaptar-se, intervir no momento adequado e interagir eficazmente com o adversário (Almada et al., 2008; Lopes et al., 2014).

Em termos formativos, esta atividade demonstrou o potencial dos desportos de combate como ferramenta pedagógica. A possibilidade de realização em diferentes espaços, sem necessidade de equipamento especializado, associada à flexibilidade para ajustar as variáveis das tarefas, reforçou o seu valor enquanto recurso educativo versátil e inclusivo (Novo et al., 2020). A iniciativa revelou que os desportos de combate podem contribuir para o desenvolvimento de competências transversais, promover valores e reforçar a formação integral dos alunos, em conformidade com os princípios do PASEO.

#### **7.2.4. Receção dos Alunos do 1.º Ciclo**

A atividade de acolhimento aos alunos finalistas do 1.º ciclo teve como objetivo proporcionar um primeiro contacto com as práticas desportivas e com o ambiente escolar, através de atividades lúdicas e motoras adaptadas à sua faixa etária. Esta participação

constituiu uma oportunidade formativa enriquecedora, tanto no plano profissional como pessoal, uma vez que, desde o início do EP, pretendia contactar diretamente com crianças destas idades, pela importância de conhecer e compreender as suas particularidades ao nível do desenvolvimento motor, cognitivo e social. Este envolvimento permitiu aplicar estratégias pedagógicas já consolidadas e reajustar a prática à luz das necessidades específicas destes alunos.

Uma das principais considerações incidiu na adaptação da linguagem, de modo a torná-la mais acessível, clara e direta, com o propósito de garantir a compreensão plena de todos. Neste contexto, a demonstração assumiu um papel central enquanto recurso facilitador da aprendizagem (Gallahue e Donnelly, 2007). A afetividade foi, desde o início, uma dimensão prioritária da intervenção. Procurei estabelecer relações pedagógicas marcadas pela proximidade e pela confiança, consciente do papel determinante que o clima relacional exerce na motivação e na predisposição para aprender (Carvalho & Abreu, 2018).

Foi notória a heterogeneidade dos grupos, com a coexistência de alunos com elevada proficiência motora e de outros com fragilidades ao nível do equilíbrio, da coordenação e da confiança. Embora a diferenciação pedagógica seja transversal a todos os ciclos de ensino, assume particular relevância nesta fase de desenvolvimento, caracterizada por ritmos de maturação distintos e experiências prévias diferenciadas (Malina, 1994; Haywood & Getchell, 2021).

Mais do que um simples momento de acolhimento, a atividade permitiu compreender as exigências de intervir com alunos de diferentes idades e perfis e reforçou a importância de considerar estratégias ajustadas à diversidade.

### **7.3. Balanço formativo Sobre as Atividades de Intervenção na Comunidade**

As atividades de intervenção na comunidade escolar permitiram-me vivenciar os múltiplos papéis solicitados pela docência e reforçar o compromisso com a colaboração entre professores e restantes agentes educativos (Day et al., 2007). Ao assumir funções de conceção, dinamização e participação, aprofundei a compreensão das dinâmicas da escola e das interações, por vezes complexas, entre os diversos agentes educativos. Estas experiências proporcionaram uma visão mais holística de diferentes práticas, com as quais concordei ou discordo, mas que, independentemente do resultado dessas posições, suscitaram uma reflexão crítica que contribuiu para a consolidação da minha identidade profissional (Zeichner & Liston, 2013).

Um dos aspetos mais marcantes foi perceber que a simples participação, desprovida de intencionalidade clara, acrescenta pouco valor formativo. Qualquer atividade deve ser concebida com um propósito pedagógico explícito e orientado com os documentos estruturantes. Neste sentido, o desenvolvimento profissional se constrói através da experiência prática, mas apenas ganha densidade quando essa experiência se transforma em conhecimento adquirido, mediada pela reflexão sistemática (Lortie, 2002; Loughran, 2006; Zeichner & Liston, 2013). Foi neste processo que emergiram competências centrais, como a comunicação, a liderança e a colaboração interdisciplinar.

Os desafios enfrentados, desde a integração de diferentes visões pedagógicas e a resolução imediata de problemas, colocaram dilemas que exigiram capacidade de decisão, adaptabilidade e equilíbrio emocional. Como defende o autor Fullan (2001b), esta adaptabilidade é indissociável da prática docente e requer não só a gestão técnica, mas também a regulação emocional em contextos de tensão. Assim, estas experiências reforçaram competências de inovação, de gestão de conflitos e resiliência, o que confirmou a relevância das dimensões sociais e emocionais para o exercício da docência.

No seu conjunto, as atividades permitiram-me desenvolver competências pedagógicas, organizacionais e reflexivas, aprofundar a compreensão das dinâmicas sociais e conhecer as exigências burocráticas associadas à profissão. Consolidaram igualmente a capacidade de promover a empatia, a inclusão e a iniciativa, elementos que reconheço hoje como estruturantes para a minha identidade docente. Reforçaram ainda a convicção de que qualquer atividade deve estar em consonância com o PEE e com os princípios do PASEO e orientar-se para o desenvolvimento integral dos alunos, de modo que as aprendizagens sejam significativas e transformadoras (Ennis, 2017).

Estas aprendizagens ultrapassaram o contexto do EP, pois influenciaram a minha forma de planear, de antecipar alternativas e de integrar, de forma intencional, as CPS em todas as dimensões da prática (Rosado, 2009). Compreendi que o professor de EF não é um mero transmissor de conteúdos, mas um agente de transformação, que contribui para uma escola mais inclusiva, socialmente relevante e culturalmente significativa, em consonância com a visão humanista que concebe a EF como espaço de socialização e de formação integral (Siedentop, 1987; Kirk, 2010).

## **Capítulo VIII – Atividades de Integração no Meio Escolar: Uma Estratégia de Continuidade Curricular Através do Envolvimento da Comunidade Educativa**

Este capítulo analisa as atividades de integração no meio, estruturadas em três dimensões: as reuniões quinzenais do CT, a AEC e a participação nas reuniões mensais do grupo disciplinar 620. Estas ações visaram, respetivamente, a continuidade do currículo, promover o acompanhamento sistemático dos alunos e contribuir para a gestão pedagógica da disciplina de EF.

### **8.1. Reuniões do Conselho de Turma: momentos de reflexão pedagógica**

A participação nas reuniões do CT constituiu uma das experiências mais significativas e formativas da minha prática profissional, ao proporcionar o acesso a uma dimensão menos visível da função docente, estreitamente associada à gestão escolar e ao acompanhamento pedagógico. O envolvimento ativo em estruturas colaborativas, como o CT, revelou-se particularmente relevante para o meu desenvolvimento profissional, ao favorecer a articulação entre os agentes educativos e reforçar a responsabilidade partilhada no processo formativo dos alunos (Desimone, 2009).

Por iniciativa própria, assumi a função de secretário do Diretor de Turma e fiquei responsável pela redação das atas de todas as reuniões realizadas ao longo do ano letivo. Esta função permitiu-me aprofundar a compreensão das responsabilidades inerentes ao cargo de Diretor de Turma, figura central na mediação entre alunos, docentes e encarregados de educação, cujo papel é determinante na promoção do sucesso escolar.

As reuniões quinzenais possibilitaram o desenvolvimento de uma visão aprofundada sobre a importância da colaboração interdisciplinar na abordagem integrada e holística das dificuldades e potencialidades dos alunos. Esta dinâmica revelou-se essencial para a construção de uma resposta educativa mais articulada, equitativa e ajustada às especificidades de cada discente. A partilha sistemática de informações sobre comportamentos, rendimento escolar, dificuldades emocionais e contextos familiares foi determinante para a definição e aplicação de estratégias personalizadas, inclusive na disciplina de EF, em que a relação pedagógica se caracterizou, frequentemente, por uma maior informalidade e proximidade. Destaco, neste contexto, uma aprendizagem particularmente marcante: a consciência de que, por detrás de um sorriso sereno, podem

esconder-se realidades complexas. As situações partilhadas no seio do CT revelaram que alguns alunos enfrentavam desafios invisíveis à observação superficial. Esta constatação reforçou a importância de o professor se afirmar como figura de referência, capaz de interpretar necessidades não verbalizadas. Quando enraizada numa dimensão afetiva sólida, a relação pedagógica torna-se determinante para o envolvimento escolar e o sucesso académico (Roorda et al., 2011).

Esta reflexão consolidou a minha convicção de que o professor deve adotar um papel ético, atento e comprometido, uma presença responsiva que recuse a postura de quem afirma ter feito “tudo o que podia”. Há sempre espaço para agir, apoiar e intervir, ainda que de forma discreta, no percurso de um aluno.

## **8.2. Ação de Extensão Curricular**

A AEC configurou-se como uma estratégia orientada para a continuidade e o aprofundamento do currículo. A sua implementação teve como finalidade a dinamização da turma como unidade, bem como a integração e a articulação entre os diferentes membros da comunidade. Deste modo, pretendeu-se fomentar uma rede de colaboração que favorecesse o desenvolvimento integral dos alunos e o fortalecimento dos vínculos entre a escola e a comunidade, dimensão identificada como fragilidade no PEE.

A atividade desenvolvida estruturou-se em dois formatos: (i) atribuição de um prémio ao melhor grupo de dança; e (ii) avaliação da performance coletiva da turma. Participaram seis grupos pertencentes a duas turmas. A avaliação das coreografias, com recurso a um boletim criado para o efeito, ficou a cargo de um painel composto por nove professores integrantes do CT de ambas as turmas, bem como por um aluno representante de cada grupo participante, em sistema de rotatividade. Foi também possível contar com o apoio de dois antigos professores estagiários, cuja presença contribuiu para a promoção de um ambiente positivo. O evento contou ainda com a presença de outros elementos da comunidade educativa: (i) 17 encarregados de educação e pais; (ii) 33 alunos de turmas que se encontravam em contexto de aula e; (iii) 3 docentes de outras áreas disciplinares.

Um dos momentos mais significativos ocorreu com a participação de uma aluna da UEE, cuja atuação foi amplamente valorizada pelo público. Após o encerramento da competição realizou-se um lanche convívio preparado pelos alunos, com o apoio dos respetivos encarregados de educação. Este momento proporcionou um espaço de partilha e de diálogo, no qual foram abordados diversos temas e aprofundado o conhecimento sobre os alunos numa perspetiva exterior ao contexto escolar.

### **8.2.1. Objetivos**

O professor responsável pela turma no ano letivo anterior havia identificado algumas fragilidades nas competências dos alunos, nomeadamente: (i) a reduzida capacidade para realizar sequências coreográficas; (ii) a dificuldade na gestão da autonomia; e (iii) a limitada capacidade criativa. Apesar de reconhecer a motivação dos alunos para as ARE, recomendou a adoção de estratégias centradas no aluno, promotoras de maior autonomia e criatividade.

Com base nestes pressupostos, foram definidos os seguintes objetivos gerais: (i) estimular as competências de comunicação e de interação social e fortalecer os laços entre os professores estagiários, os docentes do CT, os alunos e os encarregados de educação; (ii) promover a competição saudável e comportamentos orientados pelo *fair-play*; e (iii) envolver ativamente os alunos, os encarregados de educação e os professores do CT no planeamento e na operacionalização da atividade.

Foram ainda delineados objetivos específicos: (i) fomentar a capacidade de planear e de concretizar tarefas em grupo, com foco na cooperação, entreajuda e respeito mútuo; (ii) incentivar a resolução de problemas de natureza logística e criativa; (iii) estimular a capacidade de tomada de decisão em contextos colaborativos; (iv) desenvolver a autonomia e a responsabilidade, tanto individual como coletiva; (v) promover a criatividade na conceção e execução coreográfica; (vi) reforçar a capacidade de gestão do tempo e de organização pessoal; e (vii) estimular as competências de liderança e de partilha de responsabilidades no seio do grupo.

### **8.2.2. Uma Comunidade Envolvida: A Chave do Sucesso**

A concretização da AEC assentou na colaboração articulada entre os vários elementos da comunidade educativa, cujo envolvimento se revelou notável. A participação ativa dos professores, encarregados de educação e alunos não só garantiu a viabilidade do evento, como também fomentou uma cultura de colaboração, responsabilidade e valorização do percurso dos educandos. A análise destes contributos permitiu afirmar, com convicção, que é possível mobilizar, envolver a comunidade e fortalecer os laços entre a escola e a família.

O corpo docente desempenhou um papel central ao integrar o júri responsável pela apreciação das coreografias apresentadas, a quem aproveitou para expressar o meu sincero agradecimento. Para além de assegurar a transparência, a equidade e a coerência do processo avaliativo, o envolvimento dos docentes assumiu igualmente uma dimensão

motivacional. O reconhecimento por parte dos professores que acompanhavam os alunos ao longo do ano letivo e, em alguns, já há vários anos, contribuiu para reforçar a autoestima e o sentimento de valorização pessoal dos participantes.

Os pais e os encarregados de educação excederam a simples presença física. Participaram ativamente no processo de votação no momento de desempate e envolveram-se de forma voluntária na preparação do convívio final, em estreita articulação com os seus educandos. Dada a fragilidade identificada no PEE relativamente à reduzida participação dos encarregados de educação, considero que esta atividade deu uma resposta concreta e eficaz a esse diagnóstico.

Os alunos foram, naturalmente, as figuras centrais do evento, não apenas enquanto protagonistas, mas também como coorganizadores do evento. Para além de desenvolverem as coreografias, participaram na conceção de adereços e indumentária, cuja utilização, embora opcional, foi valorizada enquanto expressão criativa.

Apesar de algumas tarefas atribuídas terem sido resultado de solicitações formais, como a participação no processo avaliativo ou a elaboração dos convites, a forma como estas responsabilidades foram acolhidas e concretizadas pela comunidade enche-me de satisfação. Este envolvimento revelou a importância de investir na dimensão relacional e afetiva destas iniciativas, já que o retorno se traduziu num compromisso genuíno. O sucesso desta AEC esteve profundamente relacionado com o investimento na dimensão afetiva, que considero determinante para promover uma participação verdadeiramente autêntica.

### **8.2.3. Contributos Para a Autonomia e Criatividade**

Através da competição de dança, foi propósito estimular a criatividade e a autonomia. Os alunos participaram ativamente na conceção das coreografias, na produção de adereços, na organização do evento e na comunicação com os diversos agentes da comunidade educativa. Esta abordagem refletiu os princípios da pedagogia centrada no aluno, que defende a importância de contextos desafiantes e colaborativos na promoção da criatividade, através de uma aprendizagem assente na ação, reflexão e aplicação (Kolb, 1984; Craft, 2005; Sawyer, 2012;).

Contudo, importa refletir criticamente sobre uma dimensão específica: a autonomia. Numa fase inicial do processo de criação das coreografias, tornou-se necessária uma intervenção mais direta da minha parte, inclusive durante a pausa letiva entre semestres. Embora tal necessidade possa, à primeira vista, parecer contraditória com

a promoção da autonomia, considero que essa percepção é ilusória. Partilho da perspectiva do autor Perrenoud (1999) que defende que a autonomia não é um ponto de partida, mas um objetivo a alcançar gradualmente. Assim, a minha intervenção não representou uma limitação, mas um suporte pedagógico necessário.

Encontro sustentação para a minha decisão de reunir informalmente com os alunos no entendimento de pedagogia proposto pelo autor Freire (1996), que descreve este conceito como um compromisso pautado pela escuta ativa, pela presença e pelo afeto. A aprendizagem, nesta perspectiva, não se reduz à transmissão dos conteúdos, mas implica estar presente quando os alunos mais necessitam de apoio.

Sublinho, portanto, que a promoção da autonomia, da responsabilidade e da criatividade não implica a ausência do professor. Pelo contrário, exige a sua presença estratégica, intencional e afetiva ao longo de todo o processo. Acredito profundamente que a AEC demonstrou que o professor pode e deve assumir o papel de facilitador de experiências pedagógicas transformadoras, orientadas para o desenvolvimento integral dos alunos.

### **8.3. Reuniões do Grupo Disciplinar 620: espaços de gestão curricular**

A participação nas reuniões do grupo disciplinar 620, constituído pelos professores de EF do 3.º ciclo e do ensino secundário da escola, integrou-se como uma componente significativa do percurso formativo desenvolvido durante o EP. Estas reuniões, realizadas mensalmente, configuraram-se como espaços privilegiados de interlocução profissional, reflexão pedagógica e deliberação coletiva. Abrangeram igualmente as atualizações normativas, a gestão dos espaços desportivos, a calendarização de atividades, a definição de orientações pedagógicas comuns e a planificação de iniciativas de natureza formativa. Para além disso, desempenharam um papel fundamental na criação e consolidação de vínculos relacionais.

Uma das experiências mais marcantes neste contexto ocorreu quando o núcleo de estágio apresentou uma problemática relacionada com o ensino da natação. Os alunos manifestaram um entusiasmo evidente perante a possibilidade de praticar uma matéria que, até então, nunca integrara os seus currículos escolares. Porém, esta proposta não se enquadrava na matriz de conteúdos definida pelo grupo disciplinar no início do ano letivo, o que originou um debate construtivo. A troca de ideias centrou-se na necessidade de reavaliar a organização curricular da disciplina, com o objetivo de garantir uma oferta formativa mais diversificada. Esta situação assumiu particular relevância no contexto da

construção curricular colaborativa, ao destacar o valor da participação ativa de todos os docentes na definição das orientações curriculares.

O debate construtivo gerado pelos elementos do grupo disciplinar constituiu um exemplo concreto da aplicação das recomendações dos autores Siedentop e Locke (1997) que defendem que os professores devem ocupar um lugar central na conceção e na renovação dos currículos, com base nas especificidades e exigências dos contextos em que exercem. Tornou-se, assim, evidente a necessidade de reavaliar os currículos à luz dos interesses e das motivações dos alunos, de forma a estimular um processo de aprendizagem mais significativo e genuinamente inclusivo.

Para além da dimensão técnica da disciplina, as reuniões foram uma oportunidade privilegiada para compreender as dinâmicas estabelecidas no seio do grupo disciplinar, formado por docentes com personalidades distintas, níveis de experiência diversos e percursos desportivos variados. Neste enquadramento, a integração no grupo disciplinar constituiu um ambiente privilegiado de aprendizagem profissional particularmente fértil, no qual a interação, a colaboração e a partilha de saberes contribuíram decisivamente para o meu desenvolvimento enquanto professor.

### **8.3.1. Proposta de Reformulação dos Conteúdos Programáticos de Educação Física: O Balanço Entre a Tradição e a Diversificação**

Entre os contributos desenvolvidos no EP, destacou-se, pela sua profundidade e impacto, a realização de um levantamento crítico do quadro de conteúdos programáticos da disciplina de EF. Esta análise revelou incongruências entre a matriz curricular definida pela escola e os princípios orientadores consagrados nos documentos normativos, nomeadamente nas AE. A necessidade desta análise emergiu quando o núcleo de estágio manifestou a intenção de integrar a matéria de natação nas suas intenções programáticas. Esta proposta evidenciou que o quadro de atividades vigente apresentava um carácter fechado e rígido, limitado a um conjunto pré-definido de matérias, sem abertura à introdução de novos conteúdos. Esta estrutura revelou-se desajustada face aos imperativos de flexibilidade, autonomia pedagógica e diferenciação curricular, em contradição com as diretrizes nacionais que defendem a adequação dos programas às necessidades, interesses e perfis dos alunos.

Para além da exclusão da natação, cuja pertinência é amplamente reconhecida em termos de segurança, desenvolvimento motor e adaptação ao meio aquático, verifiquei a ausência de conteúdos centrais previstos nas AE, como os desportos de combate, bem

como uma abordagem difusa e pouco estruturada das ARE, sem clarificação quanto ao tipo de expressão abordada (tradicional, social ou dança). Esta inconsistência contrastava com outras áreas, como a ginástica, nas quais as variantes se encontravam claramente delineadas.

Adicionalmente, foram identificadas lacunas na valorização de matérias emergentes com ampla aceitação social. O *squash* e o *padel*, ambos integrados no leque dos DR, permaneciam ausentes como alternativas válidas à tradicional prática do badminton ou do ténis de mesa, o que restringia as opções dos alunos e desvalorizava as tendências da cultura desportiva contemporânea. O *ultimate frisbee*, modalidade que promove competências semelhantes às dos jogos coletivos tradicionais, não constava em qualquer referência curricular. A orientação revelou-se outro exemplo paradigmático de incoerência curricular. Embora prevista nas AE a partir do 7.º ano de escolaridade, a sua implementação na escola ocorria apenas no 11.º ano, e ainda assim, como alternativa ao atletismo, o que desvalorizava a sua riqueza interdisciplinar e comprometia as progressões pedagógicas em fases mais precoces do percurso escolar.

A proposta de reformulação do quadro curricular apresentada pelo núcleo de estágio, visou contribuir para a construção de uma EF mais atualizada, inclusiva e orientada para os desafios contemporâneos. Este contributo não se limitou apenas à identificação de problemas, mas incluiu a apresentação de propostas concretas para uma reorganização coerente e flexível dos conteúdos, em consonância com os princípios da autonomia das escolas, da personalização das aprendizagens e da relevância social do currículo desportivo.

Este contributo distinguiu-se pela sua dimensão estrutural e institucional, ao convocar a escola e o grupo disciplinar para uma reflexão crítica sobre os seus referenciais curriculares. A capacidade de questionar o instituído, propor alternativas e projetar soluções sustentadas constituiu uma expressão plena do princípio da intervenção transformadora que deve orientar a formação inicial de professores.

## **Capítulo IX – Atividades Complementares: Oportunidades Formativas**

A minha formação enquanto professor não se esgotou na prática letiva, dado que as experiências desenvolvidas fora do currículo estruturado assumiram um papel fundamental no meu processo de desenvolvimento profissional. Estas experiências reforçaram a importância de assumir um papel interventivo na escola, comprometido com a promoção de uma cultura educativa assente na colaboração, na participação ativa e na corresponsabilização. Ser professor transcende a aula formal, pois exige um envolvimento ativo e consciente no projeto formativo da escola e na formação integral dos alunos (Day, 1999; Nóvoa, 2009).

### **9.1. O Desporto Escolar Enquanto Pilar Estrutural**

O DE desempenha um papel complementar à disciplina de EF, ao contribuir para o desenvolvimento global dos alunos. Enquanto atividade extracurricular e de participação voluntária, o DE proporciona uma ampla variedade de experiências desportivas que promovem competências motoras, sociais e emocionais (Bento, 1989; Soares et al., 2013). Estas dimensões reforçam a importância da sua articulação com os processos de formação desportiva dos alunos (Soares, 2009; Soares et al., 2013; Santos, 2020).

#### **9.1.1. Das Intenções à Ação: O Enquadramento da Intervenção**

A intenção inicial consistiu na abertura de uma nova modalidade, com o propósito de colmatar uma ausência previamente diagnosticada. Contudo, após auscultar os docentes e analisar os normativos em vigor, compreendi que tal implicaria um conjunto de procedimentos burocráticos e exigências institucionais incompatíveis com o contexto.

Perante este cenário, optei por integrar o núcleo de badminton. Esta experiência revelou-se substancialmente mais enriquecedora do que previsto, ao permitir aprofundar a intervenção pedagógica em contexto extracurricular, desenvolver competências de gestão de grupo e compreender o DE como um espaço de inclusão, desenvolvimento motor e formação pessoal e social.

#### **9.1.2. Um Caminho de Formação, Reflexão e Crescimento**

A participação no DE ao longo do ano letivo constituiu um pilar essencial na consolidação da minha formação enquanto futuro professor de EF, pelo aprofundamento

de competências pedagógicas, organizativas e afetivas. Esta experiência proporcionou uma reflexão crítica sobre o valor formativo do DE, quer na construção da identidade profissional docente, quer na compreensão da escola enquanto espaço dinâmico e multifacetado, um ambiente vivo, complexo e exigente, que requer a capacidade de responder de forma eficaz às múltiplas dimensões do contexto educativo.

Desde o início do meu envolvimento, adotei uma postura assente na observação e na colaboração, com o propósito de compreender a lógica interna do funcionamento do núcleo de badminton, bem como o papel desempenhado pela professora responsável. Esta fase inicial permitiu-me assimilar o ambiente pedagógico e a estrutura das sessões, num processo de inserção gradual em contextos reais (Backman et al., 2021).

À medida que fui adquirindo uma maior confiança e domínio sobre a realidade do grupo, a minha intervenção evoluiu de uma atuação discreta para uma participação autónoma, na qual passei a assumir responsabilidades diretas na gestão dos treinos e no acompanhamento dos alunos em competições escolares. Esta autonomia, facilitada pela professora responsável, revelou-se determinante para o meu crescimento profissional.

Esta experiência teve também um impacto emocional. Tocou-me o paralelismo entre o meu percurso atual e o meu passado enquanto aluno e participante assíduo no DE. Recordei, com entusiasmo e com emoção, o orgulho em representar a minha escola, dar o melhor de mim e partilhar momentos únicos com colegas e professores. Constatar que esse sentimento permanece vivo nos atuais alunos reforçou a convicção sobre a importância do DE na formação global dos jovens, enquanto espaço de vivência desportiva, de pertença e superação.

Em síntese, a minha participação no DE constituiu uma experiência formativa de natureza multidimensional, que estimulou um conjunto de competências práticas, afetivas e reflexivas. Esta experiência não só aumentou a minha compreensão sobre o papel do professor em contextos extracurriculares, como também reforçou o meu compromisso com uma prática pedagógica sustentada na escuta ativa, na capacidade de adaptação e na promoção de experiências verdadeiramente significativas para os alunos.

## **9.2. A Interdisciplinaridade Como Uma Estratégia Pedagógica: O Caso da Educação Física e da Matemática No 7.º Ano de Escolaridade**

A atividade intitulada "*Geocaching – À Procura do X Misterioso*" foi concebida como uma estratégia pedagógica interdisciplinar, com o objetivo de responder à falta de

motivação de uma turma de 7.º ano na resolução de equações em matemática. Esta iniciativa resultou da colaboração entre os núcleos de estágio em EF e Matemática, através de uma proposta que articulou desafios cognitivos com a prática de AF, numa abordagem simultaneamente lúdica e cooperativa (Slavin, 1994).

A interdisciplinaridade não se limitou à simples justaposição dos conteúdos curriculares, pelo contrário, concretizou-se numa integração efetiva dos objetivos pedagógicos comuns às duas disciplinas. A matemática foi trabalhada em movimento, num contexto com significado para os alunos, o que contribuiu para a sua desmistificação, sobretudo junto daqueles com menor predisposição para o raciocínio lógico-matemático. Esta abordagem foi sustentada pela literatura, que sublinha que práticas interdisciplinares com a EF estimulam o interesse, aumentam a perceção de utilidade dos conteúdos e promovem um maior envolvimento (Papaioannou et al., 2019; Mandelid, 2023).

O recurso à tecnologia, em particular à aplicação *Strava*, permitiu registar a distância percorrida e o tempo despendido, bem como recolher dados objetivos suscetíveis de serem utilizados na avaliação da participação e do nível de envolvimento dos alunos. Paralelamente, esta estratégia promoveu a literacia digital, ao familiarizar os estudantes com as funcionalidades de uma aplicação amplamente utilizada. A integração de ferramentas digitais é amplamente reconhecida como um fator de motivação e da melhoria do desempenho dos alunos, especialmente quando associada a contextos de aprendizagem significativa (Wang et al., 2010; Hwang et al., 2018).

A atividade assumiu-se como uma prática pedagógica coerente com os princípios de uma educação inovadora, integrada e centrada nos alunos. Demonstrou a viabilidade de abordar conteúdos de diferentes áreas através da disciplina de EF e mostrou a necessidade de ultrapassar a rigidez dos domínios disciplinares tradicionais. Paralelamente, respondeu de forma criativa e fundamentada aos desafios atuais do contexto educativo. Esta abordagem reforçou o potencial das metodologias interdisciplinares para promover aprendizagens significativas e valorizar o desenvolvimento de múltiplas competências.

## Considerações Finais

O EP não se configurou como uma mera exigência curricular, mas como um elemento central de um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional. Representou uma etapa de elevada exigência, assinalada por múltiplos desafios, mas profundamente formativa. As aprendizagens adquiridas transcenderam a simples aquisição de competências técnicas e resultaram da capacidade de refletir criticamente, de manter a resiliência face às incertezas e de reconstruir os sentidos pedagógicos a partir da experiência vivida em contextos autênticos de lecionação. Este percurso não culminou num ponto final, mas desencadeou um novo ponto de partida, no qual me considero mais consciente e capacitado.

A prática revelou-se, desde o primeiro momento, um espaço marcado pela incerteza e pela complexidade em que a imprevisibilidade das dinâmicas da aula, a gestão das emoções, as dificuldades nos planeamentos face a constrangimentos logísticos e a procura de estratégias inclusivas perante turmas heterogêneas passaram a integrar o meu quotidiano enquanto docente. Foi, precisamente nesses contextos de instabilidade que emergiram aprendizagens significativas, construídas não a partir de prescrições formais, mas das relações com alunos, com os colegas e com o próprio contexto escolar.

O percurso implicou, igualmente, um confronto com um leque diversificado de emoções. O início do ano letivo foi marcado por entusiasmo, incerteza, dúvida e receio. Longe de desaparecerem, essas emoções transformaram-se ao longo do processo e o receio inicial deu lugar à confiança, o medo converteu-se em resiliência e a dúvida originou pensamento crítico.

Neste processo, os orientadores desempenharam um papel crucial, não apenas como supervisores, mas como agentes formadores, capazes de suscitar pensamento crítico, promover iniciativa e respeitar o ritmo natural do desenvolvimento da minha identidade profissional. As suas intervenções recusaram abordagens supérfluas e privilegiaram a reflexão ao desafiarem-me constantemente a pensar para além da mera intenção, a sustentar cada decisão e a compreender que ensinar é um ato de elevada responsabilidade.

As diversidades de experiências acumuladas proporcionaram-me uma visão mais ampla do papel do professor. Compreendi que a escola ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos e se constitui como um espaço de relações, marcado pela confluência de

percursos de vida, fragilidades e potencialidades. Neste enquadramento, a EF assumiu-se como um meio privilegiado de promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

As aprendizagens desenvolvidas ao longo do EP foram enriquecidas pelo trabalho colaborativo com os colegas do grupo disciplinar, pela partilha sistemática de práticas e pela participação ativa em reuniões e em atividades coletivas. Este contexto de formação demonstrou que o exercício da profissão docente assenta na entreaajuda, na cooperação e no confronto construtivo de ideias. Recusei permanecer em zonas de conforto ou seguir o caminho mais fácil. Escolhi, antagonicamente, enfrentar os contextos mais exigentes, como a intenção de validar a ACPI ou de lecionar a duas turmas do 2.º ciclo.

Neste enquadramento, considero essencial destacar o impacto que a intervenção pedagógica exerceu nos alunos, dado que as experiências vivenciadas permitiram a mobilização efetiva de diversas competências previstas no PASEO. Ao longo da prática letiva, foram proporcionadas oportunidades que estimularam a autonomia e a responsabilidade, tanto na gestão de tarefas coletivas, como na organização logística de atividades e no desempenho de papéis de liderança. O pensamento crítico e criativo foi estimulado em diferentes contextos, nomeadamente na construção de sequências em ginástica, na resolução de problemas táticos nos JDC-I ou na execução dos percursos em orientação. Por sua vez, a competência de relacionamento interpessoal assumiu um carácter transversal, consolidada nos momentos de cooperação e *fair-play* nos JDC-I, nas dinâmicas colaborativas nos DR e no trabalho em equipa nas ARE.

Simultaneamente, as aulas de EF promoveram o bem-estar e a saúde através do incentivo à prática de AF, bem como valorizaram o contacto com o ambiente e a natureza, sobretudo nas práticas ao ar livre desenvolvidas em orientação. O desenvolvimento da sensibilidade estética e artística foi, por sua vez, estimulado nas ARE, através da construção e apreciação das coreografias. Estas aprendizagens não resultaram apenas do cumprimento formal das orientações curriculares, mas de experiências autênticas, significativas e vivenciadas nas aulas de EF. Foi nesse contacto genuíno que os alunos foram encorajados a tomar decisões conscientes, a respeitar a diversidade e a reconhecer a AF como dimensão estruturante da saúde.

O EP confrontou-me, de forma evidente, com as exigências da profissão docente. Mais do que o domínio técnico, foi solicitado a capacidade de interpretar contextos, regular estratégias, estimular ambientes de aprendizagem motivadores e inclusivos e fundamentar a ação em princípios pedagógicos consistentes. A complexidade desta profissão exigiu que a mesma se tornasse exequível, mediante a consolidação de uma

postura assente na investigação e na reflexão. Formar alunos ultrapassou a simples realização de tarefas, exigiu uma postura firme que excluiu qualquer tipo de atalhos ou de conveniências. Foi com uma convocação constante à integridade e à consciência crítica que percorri este caminho.

O EP revelou-se decisivo para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que permitiu aprofundar competências fundamentais previstas no Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada da UMa, como a capacidade de análise crítica, a criatividade, a tomada de decisão e a adaptação a diferentes contextos educativos (UMa, 2021). À luz do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, com alterações subsequentes), reconheço que consolidei competências científico-pedagógicas, de participação na escola e de desenvolvimento profissional. A prática supervisionada reforçou o meu sentido de responsabilidade, a capacidade de refletir criticamente, de colaborar em equipas multidisciplinares e de inovar. Contudo, identifiquei áreas que requerem um maior investimento formativo, como a gestão de imprevisibilidades em contextos de maior indisciplina e o aprofundamento de práticas inclusivas, competências estas que poderão ser adquiridas com a experiência acumulada.

Termino este ciclo com a certeza de que a formação não se encerrou no EP. Pelo contrário, esta etapa constituiu o início de um percurso que só agora verdadeiramente se inicia. Levo comigo uma compreensão mais crítica e humana da educação, que transformou não apenas a minha prática docente, mas também a minha identidade profissional. Encontrei a motivação para permanecer fiel aos princípios pedagógicos que sustentam uma ação refletida, mesmo perante a incerteza e a imprevisibilidade do contexto educativo.

Acredito firmemente que ensinar representa, acima de tudo, um compromisso com a sociedade, o qual pretendo honrar com dedicação, integridade e sentido de missão, inspirado na convicção de que, como escreveu Fernando Pessoa, quando “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce” (Pessoa, 1934). É desse sonho e dessa vontade que pretendo honrar a educação como uma das mais nobres obras humanas.

## Referências

- Abreu C., Miguel, C., Oliveira, R., Gaspar, A., & Gouveia, É. (2014). A Ginástica Escolar: da Teoria à Prática. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, A. Correia. (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 158-163). Universidade da Madeira.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitoria, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Edição VML.
- Alves, M. L., Grenier, M., Haegele, J. A., & Duarte, E. (2018). ‘I didn’t do anything, I just watched’: perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1129–1142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511760>
- Antunes, H., Rodrigues, A., Alves, R., Correia, A., Gouveia, É., & Lopes, H. (2020). A educação física e o desenvolvimento pessoal e social do aluno. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, H. Antunes, & R. Alves (Coords.), *O potencial educativo da educação física e do desporto escolar numa escola interativa* (pp. 80-86). Universidade da Madeira.
- Applewhaite, C., & Moss, B. (1987). *Ténis: The Skills of the Game*. The Crowood Press.
- Araújo, C. (2013). *Ginástica – Manual de Ajudas* (3ªed.). Porto Editora.
- Backman, E., Tolgfors, B., Nyberg, G., & Quennerstedt, M. (2021). How does physical education teacher education matter? A methodological approach to understanding transitions from PETE to school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(4), 411–424. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1990248>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132>.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4.ª ed.). Pearson.
- Barber, W. (2016). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520–532. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1269004>
- Barbosa, T. M., Costa, M. J., Marinho, D. A., Queirós, T. M., Costa, A., Cardoso, L., Martins, M., Leite, F., Machado, J. & Silva, A. J. (2022). *Manual de referência FPN para o ensino e aperfeiçoamento em natação: um modelo multidisciplinar* (2ª ed.). Federação Portuguesa de Natação.
- Basílio, C., Ascensão, M., Carvalho, J. & Rodrigues, A. (2016). Orientação e geocaching: Uma abordagem em contexto escolar. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, R. Alves, (Coords.), *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 117-133). Universidade da Madeira.
- Bell, M., & Cooper, P. (2013). Peer observation of teaching in university departments: a framework for implementation. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 60–73. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.633753>
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Bento, J. (1989). *Para uma formação Desportivo-Corporal na Escola*. Livros Horizonte
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886–895. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Bishop, R., Berryman, M., Wearmouth, J., Peter, M., & Clapham, S. (2012). Professional development, changes in teacher practice and improvements in Indigenous students’

- educational performance: A case study from New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 694-705. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.002>
- Black, N., Johnston, D., Propper, C., & Shields, M. (2019). The effect of school sports facilities on physical activity, health and socioeconomic status in adulthood. *Social Science & Medicine*, 220, 120-128. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.10.025>
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Bukowski, W., Laursen, B., & Rubin, K. (2019). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (2.<sup>a</sup> ed.). Guilford Press.
- Bunker, D., & Thorpe, R., (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Burke, A. (2011). Group Work: How to Use Groups Effectively. *The Journal of Effective Teaching*, 11(2), 87-95.
- Caldeira, J. (2008). *A Acção Homeodinâmica: A Caminho de uma Caoicologia do Homem no Desporto* [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira.
- Campbell, M., Edwards, E. J., Pennell, D., Poed, S., Lister, V., Gillett-Swan, J., Kelly, A., Zec, D., & Nguyen, T.-A. (2024). Evidence for and against banning mobile phones in schools: A scoping review. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(3), 242-265. <https://doi.org/10.1177/20556365241270394>
- Capel, S., Bassett, S., Lawrence, J., Newton, A., & Zwozdiak-Myers, P. (2018). How trainee physical education teachers in England write, use and evaluate lesson plans. *European Physical Education Review*, 25(4), 964-982. <https://doi.org/10.1177/1356336X18785053>
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em Educação Física: Um estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. [Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.5/8843>
- Carvalho, L., Bernardo, M., Sousa, I., Negas, M. (2021). *Gestão das Organizações: Uma abordagem integrada e prospetiva* (3.<sup>a</sup> ed.). Edições Sílabo.
- Carvalho, R., & Abreu, C. (2018). Students' Characteristics and Teachers' Estimates about Their Academic Achievement. *Padéia*, 28(e2808). <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2808>
- Casey, A., & Kirk, D. (2020). *Models-based Practice in Physical Education*. Routledge.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Claessens, L. C., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J., Verloop, N., & den Brok, P. J. (2017). Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *Journal of Educational Research*, 110(5), 478-493. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
- Coates, J. K. (2011). Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349–365. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582487>

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press.  
<https://books.google.pt/books?id=CT0SBQAAQBAJ>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.  
<https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Correia, A., Carvalho, M., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF. In: H., Lopes, É., Gouveia, A., Rodrigues, A., Correia, J., Simões & R., Alves. (Eds). *Didática da Educação Física – perspectivas, interrogações e alternativas*. (pp. 139-175). Universidade da Madeira.
- Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física*. Edições FMH.
- Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Edições ASA.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K., & Duffy, H. (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Davis, R. W. (2011). *Teaching Disability Sport: A Guide for Physical Educators*. Human Kinetics.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives And Effectiveness*. Open University Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.  
[https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dewey, J. (2008). *Experience and Education*. Simon & Schuster.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226–240.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Publications Office of the European Union.
- Ennis, C. (2017). Educating Students for a Lifetime of Physical Activity: Enhancing Mindfulness, Motivation, and Meaning. *Research quarterly for exercise and sport*, 88(3), 241–250.  
<https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1342495>
- Evangelio, C., González-Villora, S., Serra-Olivares, J., & Pastor-Vicedo, J. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-324.
- Farrow, D., & Reid, M. (2008). Skill acquisition in tennis. In A., Lees, D., Cabello, G., Torres (Eds.) *Science and Racket Sports IV* (pp. 231–242). Routledge.
- Fernandes, D. (2021) *Avaliação Formativa: Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, P., Góis, M., Correia, A. (2023). Estratégias Didáticas no processo de Ensino e Aprendizagem em Educação Física – Importância da motivação, auto percepção e relações

- sociométricas em unidades didáticas de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE). In É. Gouveia, A. Rodrigues, H. Antunes, A. Correia, R. Alves, & H. Lopes. (Eds.), *O Ecletismo da Educação Física – Contributos Didáticos*. (pp. 167-192). Universidade da Madeira.
- Fernandes, R. (2008). *A Dinâmica Decisional no Badminton: O Acoplamento Serviço-Recepção nos Atletas de Singulares Homens de Elite Mundial*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira] Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/261>
- Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Small-Sided Games as a Methodological Resource for Team Sports Teaching: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 17(6), 1884. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061884>
- Fernando, C., Vicente, A., Prudente, J., & Lopes, H. (2019). A personalização nas aulas de Educação Física e a metodologia de Diagnóstico, Prescrição e Controlo. In H., Lopes, A., Rodrigues, É., Gouveia, A., Correia & R., Alves. (Coords.), *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas didáticas* (pp. 105-112). Universidade da Madeira.
- Fernando, C., Vicente, A., Prudente, J., & Lopes, H. (2022). *A personalização da aprendizagem nas atividades desportivas de adaptação ao meio*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa). <https://hdl.handle.net/10400.13/4877>
- Figueiredo, A. (1998). *Os desportos de combate das aulas de Educação Física*. Horizonte.
- Fiorini, M., & Manzini, E. (2014). Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 387-404. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2006). Girls and physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 767–783). SAGE Publications.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fragoieiro, I. (2024). Corpo e Mente de Braço Dado na Escola: Educar para a Saúde. In H. Antunes, H. Lopes, R. Alves, A. Correia, A. Rodrigues, & É. Gouveia (Coords.), *Desafios da Escola e da Educação Física: Tradição e Inovação* (pp. 37-52). Universidade da Madeira.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, D. (2015). Relatório do Estágio de Educação Física realizado na Escola Secundária Jaime Moniz. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira] Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1055>
- Fullan, M. (2001a). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001b). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Furlong, J., & Oancea, A. (2007). Assessing quality in applied and practice-based research in education: continuing the debate. *Research Papers in Education*, 22(2), 115–118. <https://doi.org/10.1080/02671520701296015>
- Gallahue, D., & Cleland-Donnelly, F. (2007). *Developmental physical education for all children* (4.ª ed.). Human Kinetics.
- Garganta, J. (1997). Modelação da Dimensão Tática do Jogo de Futebol. In J. Oliveira e F. Tavares (Eds.), *Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos Coletivos* (pp.63-82). Centro Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto.

- Garganta, J. (2007). O ensino dos jogos desportivos coletivos: Perspetivas e tendências. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 4(8), 19-27. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.2373>
- Gaspar, T., & Matos, M. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(2), 195-206.
- Gibson, J.J. (2014). *The Ecological Approach to Visual Perception: Classic Edition*. Psychology Press.
- Gladwell, V. F., Brown, D. K., Wood, C., Sandercock, G. R., & Barton, J. L. (2013). The great outdoors: how a green exercise environment can benefit all. *Extreme physiology & medicine*, 2(1), 3. <https://doi.org/10.1186/2046-7648-2-3>
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2019). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults: Infants, Children, Adolescents, Adults* (8.<sup>a</sup> ed.) Jones & Bartlett Learning.
- Goodyear, V. A., Randhawa, A., Adab, P., Al-Janabi, H., Fenton, S., Jones, K., Michail, M., Morrison, B., Patterson, P., Quinlan, J., Sitch, A., Twardochleb, R., Wade, M., & Pallan, M. (2025). School phone policies and their association with mental wellbeing, phone use, and social media use (SMART Schools): a cross-sectional observational study. *The Lancet Regional Health - Europe*. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2025.101211>
- Gouveia, É., Gouveia, B., & Freitas, D. (2014). Contributos da Educação Física para a Aptidão ao Longo da Vida. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves & A. Correia. (Coords.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 184-190). Universidade da Madeira.
- Gouveia, É., Oliveira, R., Gaspar, A., Delgado, M., Freitas, D. (2016). Influência do Modelo de Educação Desportiva na Motivação de Alunos do 3º ciclo numa Unidade Didática de Ginástica Desportiva. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, R. Alves, (Coords.), *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 148-153). Universidade da Madeira.
- Grauduszus, M., Koch, L., Wessely, S., & Joisten, C. (2024). School-based promotion of physical literacy: a scoping review. *Front. Public Health* 12(1322075). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1322075>
- Gray, S., Sproule, J., & Morgan, K. (2009). Teaching team invasion games and motivational climate. *European Physical Education Review*, 15(1), 65-89. <https://doi.org/10.1177/1356336X09105212>
- Green, K. (2012). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19(4), 357–375. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.683781>
- Grehaigne, J-F., Godbout, P. & Bouthier, D. (1997). Performance Assessment in Team Sports. *Journal of Teaching in Physical Education*. 16(4). <https://doi.org/10.1123/jtpe.16.4.500>
- Grenier, M., & Kearns, C., (2012) The Benefits of Implementing Disability Sports in Physical Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(4), 23-27. <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598758>
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (2007). *Designing Effective Instructional Tasks for Physical Education and Sports*. Human Kinetics.
- Guskey, T. R. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A*, 60(5), 6-11.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

- Hastie P. A. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research quarterly for exercise and sport*, 69(4), 368–379. <https://doi.org/10.1080/02701367.1998.10607711>
- Hastie, P. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- Hastie, P., & Trost, S. (2002). Student physical activity levels during a season of sport education. *Pediatric exercise science*, 14(1), 64-74. <https://doi.org/10.1123/pes.14.1.64>
- Hastie, P., Sinelnikov, O., & Guarino, J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140. <https://doi.org/10.1080/17461390802542564>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hay, P. (2006). Assessment for learning in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, M. O'Sullivan (Eds.) *Assessment for learning in physical education* (pp. 312-325). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608009.n18>
- Hay, P., & Penney, D. (2012). *Assessment in Physical Education: A Sociocultural Perspective*. Taylor & Francis.
- Haywood, K., & Getchell, N. (2021). *Life Span Motor Development* (7.<sup>a</sup> ed.). Human Kinetics
- Hellison, D. (1973). *Humanistic Physical Education*. Prentice-Hall.
- Hellison, D. (2010). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3.<sup>a</sup> ed.). Human Kinetics.
- Herrero-González, D., López-Pastor, V., Manrique-Arribas, J. C., & Moura, A. (2023). Formative and shared assessment: Literature review on the main contributions in physical education and physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 30(3), 493-510. <https://doi.org/10.1177/1356336x231220995>
- Hills, A. P., Dengel, D. R., & Lubans, D. R. (2015). Supporting public health priorities: recommendations for physical education and physical activity promotion in schools. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 57(4), 368-374. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2014.09.010>
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317–336. <https://doi.org/10.1080/13573320701464275>
- Howie, E. K., & Perryman, K. L. (2023). Revisiting Recess: A Mixed-Methods Study to Understand Physical Activity During Changing Recess Policies. *American Journal of Health Education*, 54(6), 417-428. <https://doi.org/10.1080/19325037.2023.2253874>
- Isidoro-Cabañas, E., Soto-Rodríguez, F. J., Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-Mármol, J. M. (2023). Benefits of Adaptive Sport on Physical and Mental Quality of Life in People with Physical Disabilities: A Meta-Analysis. *Healthcare*, 11(18), 2480. <https://doi.org/10.3390/healthcare11182480>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom* (9<sup>a</sup> ed.). Interaction Book Company.
- Katzenbach, J. & Smith, D. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the high-performance organization*. Harvard Business Review Press
- Kellert, S. R. (2005). *Building for life: Designing and understanding the human-nature connection*. Island Press.

- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kotler, P. & Keller, K. (2015). *Marketing Management* (15.<sup>a</sup> ed.). *Global Edition*. Pearson Education Limited.
- Kristensen, J., Haugen, T., & Ommundsen, Y. (2024). Supplement usage and doping attitudes in elite youth sports: The mediating role of dietary supplement acceptance. *PLoS ONE* 19(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297078>
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2.<sup>a</sup> ed.). Jossey-Bass.
- Langendorfer, S., & Bruya, L. D. (1995). *Aquatic Readiness: Developing Water Competence in Young Children*. Human Kinetics Publishers. <https://books.google.pt/books?id=0L0Ll1uQV4sC>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lieberman, L., Houston-Wilson, C., & Grenier, M. (2025). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators* (4.<sup>a</sup> ed.). Human Kinetics.
- Lopes, H. (2005). *Análise das possibilidades de integração nos mercados do Desporto de um produto no âmbito da Sistemática das Actividades Desportivas* [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira] Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/185>
- Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Prudente, J., Vicente, A., Correia, A., Alves, R., Antunes, H., & Fernando, C. (2020). Escola, Educação Física e Turismo. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, H. Antunes, & R. Alves (Coords.), *O potencial educativo da educação física e do desporto escolar numa escola interativa* (pp. 40-48). Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A., & Fernando, C. (2014). Uma mudança coerente no ensino superior - a ferramenta processo pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 55-60.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Fernando, C., Prudente, J., Antunes, H., & Gouveia, É. (2022). A personalização do processo pedagógico – O diálogo professor-aluno. In A. Duarte & N. Cristóvão (Orgs.), *Educação, Artes e Cultura: Discursos e Práticas* (pp. 186-190). Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Prudente, J., Ornelas, R., Vicente, A., Fernando, C., & Gouveia, É. (2019). A Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT). In H. Lopes, A. Rodrigues, É. Gouveia, A. Correia & R. Alves. (Coords.), *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 6-12). Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Vieira, M., & Fernando, C. (2016). O Processo Pedagógico nos Desportos de Combate. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3) 48-52.
- Lopes, L., Rodrigues, A., Fernando, C., Correia, A., Alves, R., Prudente, J., Sousa, D., Antunes, H., & Gouveia, É. (2021). A atitude dos alunos perante a Educação Física e o processo pedagógico. *Journal of Sport Pedagogy and Research* 7(5), 35

- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2015). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X15590352>
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2.<sup>a</sup> ed.). University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. Routledge.
- Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Lund, J. L., & Kirk, M. F. (2019). *Performance-Based Assessment for Middle and High School Physical Education* (3.<sup>a</sup> ed.). Human Kinetics.
- Lundvall, S., & Meckbach, J. (2008). Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 345-364. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980802353362>
- Malina R. M. (1994). Physical growth and biological maturation of young athletes. *Exercise and sport sciences reviews*, 22, 389–433.
- Mallen, C., & Adams, L. (2017). *Event Management in Sport, Recreation and Tourism: Theoretical and Practical Dimensions* (3<sup>ed.</sup>). Routledge.
- Mandelid, M. B. (2023). Approaching physically active learning as a multi, inter, and transdisciplinary research field. *Front Sports Act Living*, 5, 1228340. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1228340>
- McAfee, R. (2009). *Table Tennis: Steps to Success*. Human Kinetics.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol. Estudo experimental no escalão de iniciados feminino* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/9944>
- Mesquita, I. e Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In G. Tani, J. Bento, & R. Peterson, (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 3-90). Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., Coutinho, P., De Martin-Silva, L., Parente, B., Faria, M., & Afonso, J. (2015). The Value of Indirect Teaching Strategies in Enhancing Student-Coaches' Learning Engagement. *Journal of sports science & medicine*, 14(3), 657–668.
- Mesquita, I., Pereira, J., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26-42. <https://doi.org/10.6063/motricidade.4213>
- Messing, S., Rutten, A., Abu-Omar, K., Ungerer-Rohrich, U., Goodwin, L., Burlacu, I., & Gediga, G. (2019). How Can Physical Activity Be Promoted Among Children and Adolescents? A Systematic Review of Reviews Across Settings. *Front Public Health*, 7, 55. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00055>
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (4.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Metzler, W. (2017). *Instructional models for physical education* (3<sup>ed.</sup>). Routledge.
- Ministério da Educação. (1994). *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Instituto de Inovação Educacional.
- Mitchel S.A., Oslin L.J., & Griffin L.L. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18* (3.<sup>a</sup> Ed.). Human Kinetics.

- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2021). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Human Kinetics.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056651>
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107. <https://doi.org/10.1177/1356336X05049826>
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education – First Online Edition*, 2008 (5<sup>th</sup>ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Mountjoy, M., Andersen, L. B., Armstrong, N., Biddle, S., Boreham, C., Bedenbeck, H. P., Ekelund, U., Engebretsen, L., Hardman, K., Hills, A. P., Kahlmeier, S., Kriemler, S., Lambert, E., Ljungqvist, A., Matsudo, V., McKay, H., Micheli, L., Pate, R., Riddoch, C., Schamasch, P., Sundberg, C. J., Tomkinson, G., van Sluijs, E., & van Mechelen, W. (2011). International Olympic Committee consensus statement on the health and fitness of young people through physical activity and sport. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 839-848. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090228>
- Né, R., Bonnefoy, G., & Lahuppe, H. (2000). *Enseñar Balonmano para Jugar en Equipo*. INDE.
- Newton, A., & Bowler, M. (2010). *Assessment for and of learning*. Routledge.
- Nieto, S. (2009). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10.<sup>a</sup> ed.). Teachers College Press.
- Nkambule, T., & Mbhiza, H. W. (2022). Teaching and learning to support pedagogical responsiveness to complex educational contexts: A case of pre-service teachers. In E. Walton & R. Osman (Eds.), *Pedagogical responsiveness in complex contexts: Issues of transformation, inclusion and equity* (pp. 133–149). Springer.
- Novo, J., Andrade, V., Nóbrega, M., Lopes, H. (2020). Os Desportos de Combate na Escola – Propostas de Operacionalização do Karaté na Vertente Kata e Kumité. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, H. Antunes, & R. Alves (Coords.), *O potencial educativo da educação física e do desporto escolar numa escola interativa* (pp. 178-193). Universidade da Madeira.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194–202. <https://doi.org/10.1177/1477878509104324>
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Organização Mundial de Saúde. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/336656>
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231–243.

- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In F. Azevedo, & M. Sardinha (Eds.), *Didática e práticas: A língua e a educação literária* (pp. 66-86). Ópera Omnia.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2017). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806–813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Panagiotou, M., Koulouris, N. G., & Rovina, N. (2020). Physical Activity: A Missing Link in Asthma Care. *J Clin Med*, 9(3). <https://doi.org/10.3390/jcm9030706>
- Papaioannou, A., Milosis, D., & Gotzaridis, C. (2019). Interdisciplinary Teaching of Physics in Physical Education: Effects on Students' Autonomous Motivation and Satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 156-164. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0315>
- Parada-Espinosa, J. M., Ortega-Gómez, S., Ruiz-Muñoz, M., & González-Silva, J. (2025). Teaching Methodologies for First Aid in Physical Education in Secondary Schools: A Systematic Review. *Healthcare*, 13(10), 1112. <https://doi.org/10.3390/healthcare13101112>
- Penney, D., Jones, A., Newhouse, P., & Cambell, A. (2011). Developing a digital assessment in senior secondary physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 383–410. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582490>
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pessoa, F. (1934). *Mensagem*. Parceria Antonio Maria Pereira.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores: Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Edições FMH.
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Revenue EPS.
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J., & Puigarnau, S. (2019). The Personal and Social Responsibility Model to Enhance Innovation in Physical Education. *Apunts. Educación Física y deportes*, 136, 83-99. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.06](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.06)
- Prudente, J. (2006). *Análise da performance táctico-técnica no Andebol de alto nível: estudo das ações ofensivas com recurso à análise sequencial* [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/123>
- Prudente, J. (2013). Andebol. In J., Garganta, J., Prudente & T., Anguera. (Org.). *Avaliação da Performance em Jogos Desportivo Coletivos. Variáveis e indicadores táctico-técnicos utilizados em estudos observacionais de Andebol, Basquetebol, Futebol, Pólo Aquático e Voleibol*. (pp. 11-77). Universidade do Porto.
- Prudente, J. (2014). A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: um Instrumento de Gestão no Processo de Ensino/Aprendizagem. Um Exemplo Prático Através do Andebol. In H., Lopes, É., Gouveia, R., Alves & A., Correia. (Eds.). *Problemáticas da Educação Física I*. (pp. 55-58). Universidade da Madeira.

- Pühse, U., & Gerber, M. (2005). *International Comparison of Physical Education: Concepts, Problems, Prospects*. Meyer & Meyer Sport.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de Ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/2558>
- Ribeiro, M., & Volossovitch, A. (2004). *Andebol: o ensino do Andebol dos 7 aos 10 anos*. FMH Edições.
- Rink, J. (2009). *Teaching Physical Education for Learning* (7.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education.
- Rink, J. E. (2000). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112–128. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.20.2.112>
- Risner, D. (2008). When Boys Dance: Cultural Resistance and Male Privilege in Dance Education. In: S., Shapiro (Eds.). *Dance in a World of Change*, (pp. 93-116). Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781492596967.ch-005>
- Roberts, J., Jones, R., Harwood, C., Mitchell, S., & Rothberg, S. (2001). *Human perceptions of sports equipment under playing conditions*. *Journal of Sports Sciences*, 19(7), 485–497. <https://doi.org/10.1080/026404101750238944>
- Rodrigues, A., Antunes, H., Saldanha, D., Silva, B., Andrade, S. Silva, Lopes, H., & Sabino, B. (2024). Atividade Física, o Papel da Educação Física: uma Breve Revisão. In H. Antunes, H. Lopes, R. Alves, A. Correia, A. Rodrigues, & É. Gouveia (Coords.), *Desafios da Escola e da Educação Física: Tradição e Inovação* (pp. 77-86). Universidade da Madeira.
- Rodrigues, A., Gouveia, É., Correia, A., Alves, R., & Lopes, H. (2018). Pedómetro como ferramenta de intervenção na Escola. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões & R. Alves. (Coords.), *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 118-129). Universidade da Madeira.
- Rodrigues, A., Prudente, J., Correia, A., Alves, R., Gouveia, E., & Lopes, H. (2020). Ensino Inclusivo nas aulas de Educação Física: Uma reflexão às práticas pedagógicas. In C., Duarte., & N., Cristóvão (Eds.), *Educação, artes, cultura: Discursos e práticas* (pp. 163-172). Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa. <http://hdl.handle.net/10400.13/2801>
- Rodrigues, C. F., Raposo, H., Pegado, E., & Fernandes, A. I. (2021). Coffee in the Workplace: A Social Break or a Performance Enhancer? *Medical Sciences Forum*, 5(1), 44. <https://doi.org/10.3390/msf2021005044>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosado, A. (2009). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-20). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.). *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp.3 38-66). McCutchan Publishing Corporation.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (2013). *Elementary physical education: Curriculum and instruction*. Jones & Bartlett Learning.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Santos, E. (2020). O potencial educativo do desporto escolar na RAM. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, H. Antunes & R. Alves. (Coords.), *O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa* (pp. 34-39). Universidade da Madeira.
- Santos, F., Rodrigues, A., & Lopes, H. (2019). Desenvolvimento das competências sociais e pessoais em Educação Física. In H., Lopes, A., Rodrigues, É., Gouveia, A., Correia & R., Alves. (Coords.), *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas didáticas* (pp. 228-241). Universidade da Madeira.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2.<sup>a</sup> ed.). Oxford University Press.
- Schmidt, R., & Lee, T. (2011). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (5.<sup>a</sup> ed.). Human Kinetics.
- Sevil, J., Garcia-Gonzalez, L., Abos, A., Generelo, E., & Aibar, A. (2019). Can High Schools Be an Effective Setting to Promote Healthy Lifestyles? Effects of a Multiple Behavior Change Intervention in Adolescents. *J Adolesc Health*, 64(4), 478-486. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.09.027>
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siedentop, D. (1987). The Theory and Practice of Sport Education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees & C. Pieron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-85). Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Locke, L. F. (1997). Making a difference for physical education: What professors and practitioners must build together. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(4), 25–33. <https://doi.org/10.1080/07303084.1997.10604923>
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education* (4.<sup>a</sup> ed.). Mayfield.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (3<sup>a</sup> ed.). Human Kinetics Publishers.
- Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física: A necessidade de um quadro concetual. In H., Lopes, É., Gouveia, R., Alves & A, Correia (Coords.), *Problemáticas da Educação Física I*, (pp.17-23). Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1703>
- Sinelnikov, O. A., & Hastie, P. (2009). A motivational analysis of a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 55–69. <https://doi.org/10.1080/17408980902729362>
- Slavin, R. (1994). *Cooperative learning: Theory, Research and Practice* (2.<sup>a</sup> ed.). Pearson.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the Marginalization of Culturally Responsive Pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562-584. <https://doi.org/10.1177/0042085911431472>
- Soares, H., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, R. Alves, (Coords.), *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 136-147). Universidade da Madeira.

- Soares, J. (2009). Percepções dos professores do desporto escolar sobre a relação entre o sector escolar e o sector federado da Região Autónoma da Madeira. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(2), 76-82.
- Soares, J., Aranha, A., & Antunes, H. (2013). Relação entre os setores da prática desportiva, as modalidades desportivas e o aproveitamento escolar. *Motricidade*, 9(3), 3-11.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Tolgfors, B. (2019). Transformative assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 25(4), 1211-1225. <https://doi.org/10.1177/1356336x18814863>
- Tolgfors, B., Quennerstedt, M., Backman, E., & Nyberg, G. (2021). Enacting assessment for learning in the induction phase of physical education teaching. *European Physical Education Review*, 28(2), 534-551. <https://doi.org/10.1177/1356336X211056208>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2.<sup>a</sup> ed.). ASCD.
- Tsangaridou, N. & Lefteratos, C. (2013) Elementary Students' Views and Experiences on Sport Education in Cyprus. *Advances in Physical Education*, 3(1), 28-35. <https://doi.org/10.4236/ape.2013.31005>
- Tsintsadze, T., Mskhaladze, D., & Dilaverova, T. (2024). The Benefits of Self –Assessment. *Proceedings of The International Education Conference*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.33422/ieconf.v2i1.620>
- Tsuda, E., Ward, P., & Goodway, J. D. (2018). Defining Tennis Content in Upper Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(6), 33–41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1476939>
- UNESCO. (2015). *International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Veal, M. L. (1988). Pupil Assessment Perceptions and Practices of Secondary Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 327-342. <https://doi.org/10.1123/jtpe.7.4.327>
- Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: a review. *Journal of sports science & medicine*, 9(4), 528–537.
- Vicente, A., Fernando, C., Lopes, H. (2018). Futebol: agredir para transformar. In C. Fernando, H. Lopes, J. Perudente, R. Trindade, R. Alves, H. Antunes, A. Correia, D. Sousa & J. Noite. (Coords.), *Livro de Atas Seminário Internacional Desporto e Ciência 2018* (pp. 69-76). Universidade da Madeira
- Vickerman, P. (2007). Training physical education teachers to include children with special educational needs: Perspectives from physical education initial teacher training providers. *European Physical Education Review*, 13(3), 385-402. <https://doi.org/10.1177/1356336X07083706>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a Sport Education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225–243. <https://doi.org/10.1080/17408980701610177>
- Wang, H., Abbey, C., Kennedy, T., Feng, E., Li, R., Liu, F., Zhu, A., Shen, S., Wadhavkar, P., Rozelle, S., & Singh, M. K. (2023). The Association Between Screen Time and Outdoor

- Time on Adolescent Mental Health and Academic Performance: Evidence from Rural China. *Risk Manag Healthc Policy*, 16, 369-381. <https://doi.org/10.2147/RMHP.S384997>
- Wang, L., Myers, D.L. & Yanes, M.J. (2010). Creating Student-Centered Learning Experience through the Assistance of High-End Technology in Physical Education: A Case Study. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 352-356.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Weld, L., & Northway, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Livros Horizonte.
- Williams, A. M. (2008). Anticipation and skill in racket sports. In A., Lees, D., Cabello, G., Torres (Eds.) *Science and Racket Sports IV* (p.9). Routledge.
- Xu, H., Albattat, A., Phuoc, J.C., & Wang, B. (2024). The effect of physical education teaching style on exercise habits of college students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(1), 150-168. <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2022-0323>
- Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301–326. <https://doi.org/10.1080/09650790300200211>
- Zeichner, K. (2017). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.
- Zeichner, K., & Liston, D. (2013). *Reflective teaching: An introduction* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Zhao, X. Y., Xi, B., Shen, Y., Wu, L., Hou, D., Cheng, H., & Mi, J. (2014). An obesity genetic risk score is associated with metabolic syndrome in Chinese children. *Gene*, 535(2), 299–302. <https://doi.org/10.1016/j.gene.2013.11.006>

## Referências Legislativas e Normativas

- Decreto-Lei n.º 41/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República, n.º 37, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>
- Despacho n.º 358/2024 da Secretaria Regional de Educação Ciência e Tecnologia, n.º 135, II Série, JORAM. <https://joram.madeira.gov.pt/joram/2serie/Ano%20de%202024/IISerie-135-2024-07-30.pdf>
- Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República, n.º 143, Série II. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o perfil dos alunos – Educação Física – 11.º ano*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/11\\_educacao\\_fisica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_educacao_fisica.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o perfil dos alunos – Anexo – 11.º ano*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/anexo\\_ef.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/anexo_ef.pdf)
- Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. (2022). *Projeto Educativo de Escola: Quadriénio 2022-2026*.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Adaptado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Universidade da Madeira. (2021). *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da Universidade da Madeira*. Universidade da Madeira.

## **Referências Digitais**

Direção-Geral da Educação. (2021). *FITescola*. <https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx>

**Apêndice 1 – Planeamento Anual**

Setembro 2024							Outubro 2024						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5
8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12
15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19
22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26
29	30						27	28	29	30	31		

Novembro 2024							Dezembro 2024						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2	1	2	3	4	5	6	7
3	4	5			7	8	8	9	10		12	13	14
10	11	12			14	15	15		17	18	19	20	21
17	18	19			21	22	22	23	24	25	26	27	28
24	25	26			28	29	29	30	31				

Janeiro 2025							Fevereiro 2025						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4							1
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8
12		14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	

Março 2025							Abril 2025						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
						1			1	2	3	4	5
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26
23/30	24	31	25	26	27	28	27	28	29	30			

Maio 2025							Junho 2025						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28
25	26	27	28	29	30	31	29	30	30				

Interrupções letivas
Tolerância de ponto
Feriados
1.º Semestre
2.º Semestre
Jogos Desportivos Coletivos
Ginástica de Solo e de Aparelhos
Atividades Rítmicas Expressivas
Tênis
Badminton
Squash e Padel
Tênis de Mesa
Orientação

Natação
Polo Aquático
Ações
Canoagem, SUP e vela
Atividade Interna de Laser Run
Atividade “Arbitragem na Escola”
Atividade Interna de Corta-Mato
Boccia
<i>Geocaching</i>
Desportos de Combate
Rugby
<i>Ultimate Frisbee</i>

## Apêndice 2 – Exemplar de Unidade Didática de Orientação

### 1. Unidade Didática de Orientação

#### 1.1. Caracterização da Matéria de Ensino

A Orientação constitui-se como uma disciplina desportiva e pedagógica de elevado potencial formativo, que integra dimensões físicas, cognitivas e sociais e que contribui para a formação integral dos alunos. Tradicionalmente descrita como uma prova de corrida de resistência, esta modalidade distingue-se de outras práticas desportivas pela acentuada componente cognitiva que envolve, bem como pela diversidade dos terrenos em que se desenvolve (Creagh & Reilly, 1997; Nunes, 2007).

As provas de Orientação, independentemente da sua organização: local, regional, nacional ou internacional, apresentam um carácter inclusivo, visto que possibilita a sua prática por indivíduos de diferentes géneros, idades, condições físicas, incluindo pessoas com deficiência, e objetivos, sejam estas de natureza competitiva ou recreativa (Nunes, 2007; Aires et al., 2011; Ferguson & Turbyfill, 2013).

Embora tradicionalmente associada ao meio natural, com a realização de provas em meios como florestas, trilhos ou campos, a modalidade de Orientação apresenta igualmente um elevado potencial para ser praticada em ambientes urbanos ou escolares (Aires et al., 2011; Ferguson & Turbyfill, 2013). Durante a realização das provas, os participantes percorrem um conjunto de pontos de controlo previamente definidos, auxiliados com um mapa e, por vezes, por uma bússola. Este requisito implica concentração, tomada de decisões céleres, a capacidade de avaliação rigorosa e a capacidade de adotar as estratégias mais rentáveis (Nunes, 2007; Aires et al., 2011).

A orientação exige uma organização cuidada do ambiente de aprendizagem, através da consideração dos aspetos de ordem espacial (localização dos pontos de controlo), de tempo (duração da tarefa), de material (utilização de mapas, bússolas ou GPS) e de ordem social (trabalho individual ou em pares), de forma a assegurar a concretização dos objetivos pedagógicos definidos (Jourand et al., 2018). A este respeito, é fundamental que o docente prepare as aulas atempadamente, de forma a demonstrar um compromisso claro com o desenvolvimento integral dos alunos, uma condição indispensável para o sucesso da prática desta modalidade (Basílio et al., 2016).

No contexto escolar, a Orientação assume um papel estratégico enquanto conteúdo programático, devido à possibilidade de fomentar a interdisciplinaridade e motivar os alunos. Uma das suas principais vantagens prende-se com o facto de não exigir elevados

custos, dado que permite diversas adaptações quer ao nível dos equipamentos, quer das estratégias pedagógicas implementadas (Basílio et al., 2016).

A prática da Orientação ultrapassa, assim, a simples dimensão desportiva pela sua forte relação interdisciplinar com outras áreas do currículo. Para além disso, através da relação entre teoria e prática, esta modalidade constitui uma ferramenta privilegiada para a concretização das aprendizagens transversais, através do qual os alunos mobilizam conhecimentos teóricos em situações práticas (Lorger & Braičić, 2019).

A prática de Orientação fomenta: (i) a transição do pensamento concreto para o pensamento formal, através do domínio da dimensão espaço-tempo; (ii) o desenvolvimento do pensamento geográfico e a valorização da diversidade ambiental, bem como os seus contextos naturais e culturais; (iii) o estímulo do espírito crítico com base em situações-problema; e (iv) o reforço de competências básicas, estratégicas e transversais (Tammaro et al., 2017). Adicionalmente, incentiva o raciocínio estratégico e o cumprimento de pressupostos éticos e morais, o que estimula o desenvolvimento comportamental dos alunos para o exercício da cidadania (Aires et al., 2011).

Por fim, a realização frequente de atividades de Orientação gera benefícios significativos nos domínios pessoais e sociais dos alunos, ao favorecer o contacto direto com a natureza, e com o ambiente envolvente. Esta interação contribui para uma maior consciencialização das próprias capacidades e limitações através da experiência, para o desenvolvimento da autonomia, bem como conduz à interiorização de sentimentos de respeito pelo ambiente e pelas pessoas (Tammaro et al., 2017).

#### 1.2. O Ponto de Partida: Do Diagnóstico à Ambição

Após realizar um levantamento prévio das modalidades abordadas pelos alunos no seu percurso formativo, constatei que os alunos nunca tinham experienciado uma UD dedicada à Orientação, sendo que apenas experienciaram algumas situações esporádicas no contexto escolar. Face a esta realidade, foi concebida uma ficha diagnóstica de raiz, com o objetivo de avaliar as competências dos alunos em quatro vertentes fundamentais: (i) leitura e interpretação do mapa; (ii) orientação do mapa; (iii) tomada de decisão; e (iv) execução do percurso.

A leitura e interpretação do mapa constitui um domínio central na prática da orientação, que deve ser encarado como um pré-requisito para qualquer deslocação no terreno. Esta competência é explicitamente referida nas AE ao indicarem que o aluno deve ser capaz de realizar percursos simples, em pares, no qual deve identificar a simbologia

básica, como vegetação, terreno, caminhos, água, entre outros. Esta capacidade implica a decodificação da linguagem gráfica e iconográfica, pelo que se constitui um requisito indispensável para a realização de ações tanto em contextos naturais como simulados. Com efeito, o autor Feraco e a sua equipa (2021) sustentam que existe uma relação entre a prática da orientação e o desenvolvimento da capacidade de noção espacial, de aprendizagem topográfica e de competências cognitivas.

A orientação do mapa, por sua vez, corresponde à capacidade de alinhar o mapa com a realidade envolvente. Esta competência, também prevista nas AE, requer a utilização de referências geográficas, de pontos cardeais e de instrumentos auxiliares como a bússola. Trata-se de um processo ativo que solicita aos alunos capacidades de perceção visual, de análise espacial e de tomadas de decisão, fatores que são determinantes para a eficácia da prática. De acordo com o autor Notarnicola e os seus colaboradores (2012), a prática recorrente da orientação contribui para o desenvolvimento de representações mentais do espaço, inclusive, em praticantes com pouca experiência.

A tomada de decisão foi outra componente avaliada, que remete para a seleção dos percursos mais rentáveis para atingir os postos de controlo, após a leitura correta e a orientação do mapa. Esta competência encontra-se descrita nas AE, em que o aluno deve identificar, de forma autónoma, a melhor opção de percurso. Este processo envolve pensamento estratégico, a capacidade de antecipação e a gestão de recursos físicos e mentais, competências que se desenvolvem e refinam com a experiência prática (Guzmán et al., 2016) e que são transversais a outras matérias de ensino, bem como à vida quotidiana.

A execução do percurso representou a vertente operacional do processo de orientação e traduziu-se, em termos operacionais, nas decisões e nas competências anteriormente descritas. A avaliação desta componente permitiu confrontar a condição física dos alunos, mais concretamente a resistência e a capacidade de gerir o esforço, bem como a eficácia na transposição das intenções para as ações. Esta dimensão surge devidamente descrita nas AE, através de indicadores como preencher “corretamente o cartão de controlo e doseando o esforço para resistir à fadiga (DGE, 2018b, p.32). A literatura sustenta que a prática regular da orientação não só desenvolve as competências espaciais, como contribui para a melhoria da resistência, da coordenação motora e, inclusive, da capacidade cognitiva (Biehl-Printes et al., 2024).

A avaliação diagnóstica destas quatro dimensões assumiu, assim, um papel pedagógico e formativo, na medida em que me permitiu obter uma caracterização inicial

das competências dos alunos, bem como orientar o processo de aprendizagem. Deste modo, a ficha diagnóstica elaborada ultrapassou a simples função avaliativa e configurou-se como um mediador da capacidade de regulação e de tomada de consciência dos próprios alunos sobre as suas capacidades, o que estimulou a reflexão (Tolgfors, 2021).

A análise dos resultados obtidos através deste momento permitiu identificar que a lacuna mais significativa estava relacionada com tomada de decisões rentáveis, em função das opções de percurso. Porém, um outro grupo, situado no nível elementar, apresentou conduções satisfatórias de prática. Nesta lógica, os dados realçaram a necessidade de estruturar a UD de forma mais motivadora e desafiante para esses mesmos alunos. A tabela 1 descreve os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas realizadas no início da UD.

Tabela 1 - Resultados das avaliações diagnósticas na Unidade Didática de Orientação.

Matéria   Nível	Nível Introdutório	Nível Elementar
Orientação	6	8

Com base no número total de aulas previstas para a UD e com os dados obtidos através das avaliações diagnósticas, foram definidos os objetivos pedagógicos a alcançar. Estes objetivos são descritos na tabela 2. Porém, por considerar inadequada a sua subdivisão isolada, optei por apresentá-los numa perspetiva integrada.

Tabela 2 - Objetivos da Unidade Didática de Orientação.

Aula (UD)	Objetivos
1 e 2	<ol style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a capacidade de ler e de compreender o meio envolvente através da avaliação das condições e da tomada de decisões adequadas, de forma a selecionar os percursos mais vantajosos, quer em função da distância, quer do tipo de piso, com o intuito de maximizar o desempenho;</li> <li>Promover a montagem de estratégias adequadas em função das tarefas propostas, com o ajuste das ações às exigências de cada situação;</li> </ol>

3 e 4	<p>3. Demonstrar autonomia e criatividade, tomar decisões sem o apoio direto do professor e recorrer a soluções originais para superar os desafios e as lacunas imprevisíveis;</p> <p>4. Adotar comportamentos de preservação e de respeito pelo meio ambiente;</p> <p>5. Desenvolver a noção espacial e temporal, através da leitura do meio envolvente para identificar a própria posição e estabelecer metas temporais para a concretização das tarefas propostas.</p>
5 e 6	<p>6. Assumir um compromisso ativo com a tarefa e demonstrar o seu envolvimento, com foco no sucesso e na aprendizagem;</p> <p>7. Conhecer os próprios limites e gerir o esforço de forma eficaz, com o objetivo de rentabilizar a participação nas atividades propostas;</p> <p>8. Adotar valores fundamentais da prática desportiva, como a honestidade e o fair-play, bem como promover a sua interiorização e disseminação;</p>
7 e 8	<p>9. Estabelecer relações entre conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, nomeadamente das Ciências Naturais, da Geografia e da EF;</p> <p>10. Adotar comportamentos sociais adequados e promover a interação social; incentivar, sempre que aplicável, a cooperação e o trabalho em equipa;</p> <p>11. Aprender a lidar com a pressão e encarar as dificuldades como oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal;</p>

A par dos objetivos, foram definidas competências a estimular ao longo da UD através de um conjunto de estratégias aplicadas ao longo das aulas (cf. tabela 3).

Tabela 3 - Competências estimuladas e as estratégias utilizadas.

Competências estimuladas (PASEO)	Estratégias utilizadas
Consciência e domínio do corpo	Para promover o desenvolvimento destas competências, foram implementadas estratégias que envolveram a execução de percursos com diferentes níveis de dificuldade e diversidade de terrenos, o que permitiu aos alunos ajustarem o controlo motor às exigências do meio. Adicionalmente, realizaram-se atividades que integraram a perceção espacial e temporal, como exercícios de orientação com e sem mapa, em tempo cronometrado (por exemplo: percursos simples, percursos de memória e de score), de modo a reforçar o conhecimento do corpo em movimento.

Desenvolvimento pessoal e autonomia	Neste domínio, as estratégias centraram-se na criação de desafios que exigiram decisões individuais por parte dos alunos, sem a intervenção direta do professor (p. ex.: percursos <i>score</i> e percursos realizados em meios complexos, como na cidade do Funchal). Foram ainda proporcionados momentos de reflexão nos quais os alunos analisaram as decisões tomadas, as barreiras enfrentadas e as aprendizagens que daí surgiram.
Relacionamento Interpessoal	As competências relacionadas com o relacionamento interpessoal foram estimuladas em algumas tarefas específicas que exigiram a partilha de responsabilidades, a comunicação eficaz e a coordenação de ações para alcançar os objetivos comuns (p. ex.: na primeira prova realizada na cidade do Funchal, realizada em grupos; e a tarefa denominada <i>oriphone</i> , em que a comunicação e a capacidade de liderança assumiram um papel preponderante no sucesso da atividade).
Bem-estar, saúde e ambiente	Esta competência foi estimulada através da sensibilização dos alunos para a importância da adoção de práticas sustentáveis e de estilos de vida saudáveis. No decurso das aulas realizadas em espaços exteriores ao contexto escolar, promovi o respeito pelo meio ambiente e explorei os benefícios físicos, emocionais e sociais associados à prática regular de AF. Neste domínio e na globalidade da UD, procurei demonstrar aos alunos a existência de alternativas viáveis às modalidades desportivas convencionais, inclusive, do seio da própria matéria de Orientação (p. ex.: realização de tarefas menos comuns como os percursos <i>oriphone</i> e memória).
Pensamento crítico e pensamento criativo	As competências em questão foram promovidas, para além da realização habitual de tarefas que as estimulam, através de uma sessão desenvolvida em contexto de sala de aula, na qual os alunos tiveram a oportunidade de conceber e montar os seus próprios percursos de orientação. Esta atividade implicou a análise comparativa e a seleção criteriosa de diferentes opções estratégicas, o que conduziu à mobilização do pensamento crítico. Paralelamente, a tarefa fomentou a imaginação e a criatividade, uma vez que os alunos procuraram antecipar os desafios

	que os colegas poderiam enfrentar ao percorrer os trajetos por eles delineados.
Raciocínio e resolução de problemas	Para o desenvolvimento das competências de raciocínio e de resolução de problemas, foram implementadas tarefas que exigiram a análise de informações complexas, a antecipação de constrangimentos e a tomada de decisões fundamentadas. A utilização de mapas com dados propositadamente incompletos, nomeadamente através dos mapas de memória e da tarefa "oriphone", exigiu aos alunos a capacidade de reformular estratégias de forma imediata e eficaz. Paralelamente, recorri a metodologias centradas na resolução de problemas práticos, em que destaco a atividade desenvolvida em contexto de sala de aula, na qual os alunos planearam, conceberam e montaram os seus próprios percursos de orientação. Esta tarefa possibilitou a aplicação de conhecimentos adquiridos, a tomada de decisões estratégicas, a experimentação de soluções e a reflexão crítica sobre todo o processo.

### 1.3. A Lógica e o Tempo: A Base da Calendarização da Unidade Didática

Durante a fase de planeamento da UD, foi elaborada uma calendarização inicial com o propósito de orientar a sua execução prática. No entanto, ao longo do processo de implementação, essa calendarização (cf. tabela 4) foi alvo de revisões e reajustamentos sistemáticos, em função da progressão dos alunos, bem como da dinâmica da turma. As modificações introduzidas visaram garantir uma resposta pedagógica mais eficaz e ajustada às capacidades individuais, aos ritmos de aprendizagem e às necessidades específicas dos discentes.

Tabela 4 - Calendarização da Unidade Didática de Orientação.

Aula (UD)	Data	Matéria / Conteúdo	Instalações
1 e 2	23/04/25	1. Realização da avaliação diagnóstica; 2. Introdução da Rosa dos Ventos; 3. Execução de tarefas de localização e de relocalização, incluindo a técnica do polegar; 4. Concretização de percursos simples de Orientação (estrela, borboleta e linear).	Escola

3 e 4	30/04/25	1. Abordagem aos objetivos, tipos de percursos, sinaléticas e simbologias próprias de orientação; 2. Construção de um percurso de orientação através da aplicação <i>PurplePen</i> e <i>iOrienteering</i> , com destaque nos pressupostos e princípios a respeitar: colocação dos pontos; ângulos, sentido; progressão; fluidez; 3. Introdução das escalas: conversão de escalas gráficas em escalas numéricas e cálculo da distância real; 4. Montagem do percurso construído e realização do percurso em competição;	Escola
5 e 6	14/05/25	1. Realização de um percurso (linear) com recurso ao sinal GPS, num meio complexo (baixa do Funchal); 2. Introdução do percurso de memória; 3. Reforço dos pressupostos a respeitar na prática de orientação: segurança; ética; respeito pelo ambiente; leitura e interpretação do mapa; e tomada de decisões.	Centro do Funchal
7 e 8	21/05/25	1. Execução do percurso <i>oriphone</i> num meio complexo (baixa do Funchal); 2. Introdução do percurso <i>score</i> ; 3. Realização da avaliação sumativa;	Centro do Funchal

Os conteúdos desenvolvidos ao longo da UD foram estruturados de forma sequencial e articulada, o que favoreceu a compreensão funcional e integrada da modalidade. No que concerne à primeira abordagem, a mesma recaiu sobre a exploração da sua dimensão prática e na analogia com a vida quotidiana. Neste enquadramento, foi destacada a necessidade de memorizar trajetos do dia-a-dia, como os percursos de ida e regresso a casa, através da identificação de referências no terreno. Esta relação visou consolidar a perceção da orientação como uma necessidade humana fundamental (Nunes, 2007). Simultaneamente, considerei essencial introduzir, numa fase inicial, as sinaléticas e as simbologias da modalidade, enquanto elementos figurativos de uma linguagem universal (Nunes, 2007; Aires et al., 2011).

No início da UD procedi à introdução da rosa-dos-ventos, apesar da sua aparente simplicidade, revelou-se um instrumento eficaz para avaliar a capacidade de orientação dos alunos (Aires et al., 2011). Paralelamente, procedi à distinção entre o norte geográfico

e o norte magnético e reforcei que os mapas utilizados na Orientação estão orientados segundo o norte magnético, e não de acordo com o norte geográfico (Aires et al., 2011)

Com base nesta progressão lógica e assente num aumento gradual da complexidade dos conteúdos, introduzi as escalas numéricas, bem como os conceitos de distância horizontal e distância real. Estes elementos assumiram um papel decisivo no entendimento da relação entre a representação cartográfica e a realidade geográfica, o que possibilitou uma leitura mais explícita dos mapas.

Entre os conteúdos abordados, foi de destacar ainda a compreensão dos fundamentos que sustentam a construção dos mapas de orientação. Este conteúdo constituiu-se estruturante, pelo facto de ter proporcionado aos alunos a oportunidade de desenvolver competências espaciais, cognitivas e estratégicas, fundamentais para uma navegação eficaz em situações reais. A aprendizagem sobre a seleção de pontos de controlo, a análise da morfologia do terreno, a utilização criteriosa dos elementos cartográficos e a avaliação crítica das alternativas de percurso contribuiu fortemente para o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, do pensamento crítico e da autonomia.

No que respeita aos tipos de percursos utilizados, para além dos modelos convencionais, como os percursos em estrela, em borboleta, lineares e em *score*, aplicados de forma progressiva, foram introduzidos formatos alternativos com o intuito de estimular determinados comportamentos. Entre eles, destacou-se o percurso de memória, gerado para estimular a atenção e a memorização, bem como as competências associadas ao processamento de informação. Este tipo de percurso reforçou, igualmente, a importância de uma leitura rigorosa do mapa. Como complemento, o percurso designado *oriphone* materializou uma vertente menos frequente nas práticas tradicionais da modalidade, por se centrar no trabalho colaborativo. Esta proposta pedagógica visou o desenvolvimento de competências de cooperação, de comunicação, de liderança e de tomada de decisão.

De forma transversal à UD, a aplicação *IOrienteeing* assumiu um papel significativo como recurso didático. Esta ferramenta digital permitiu aliar a prática convencional da modalidade à conveniência e à funcionalidade das tecnologias móveis, ao facultar aos alunos a participação autónoma em percursos, com registo e cronometragem dos pontos de controlo. O seu uso demonstrou-se eficaz na promoção da interação e da motivação dos alunos, sobretudo daqueles mais familiarizados com tecnologias digitais. Para além de estimular o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas e da tomada de decisão, facilitou a diferenciação

pedagógica, uma vez que possibilitou a criação de percursos ajustados aos diferentes níveis de competência (enquanto alguns alunos realizaram o percurso em estrela, outros em borboleta). Segundo o autor Bento (2023) os professores reconhecem que esta aplicação contribui para tornar as aulas mais apelativas, aumenta a motivação dos alunos e valoriza a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

#### 1.4. A Arte de Ensinar: As Estratégias em Ação

Foram adotadas, ao longo da UD, diversas estratégias didáticas com o propósito de promover uma intervenção pedagógica intencional, eficaz e coerente com os desafios atuais do ensino da EF (Basílio et al., 2016). A Orientação, enquanto matéria, identifica-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências espaciais, cognitivas e decisórias, que permitem ao aluno interpretar o espaço, construir estratégias e tomar decisões de forma autónoma e fundamentada (Lopes et al., 2020).

Ao recorrer à Orientação Funcional, tornou-se possível propor situações de aprendizagem em contextos controlados, transponíveis posteriormente para ambientes de maior imprevisibilidade. Esta abordagem privilegiou a articulação entre a escola e o meio envolvente e promoveu saída dos alunos para fora do espaço escolar e contribuiu para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa (Lopes et al., 2020).

As estratégias mobilizadas, sintetizadas na tabela 5, orientaram o processo de ensino-aprendizagem ao longo da UD de Orientação, e procuraram responder, de forma diferenciada e progressiva, às necessidades dos alunos e à complexidade dos contextos de aprendizagem inerentes a esta modalidade.

Tabela 5 - Estratégias utilizadas no decorrer da Unidade Didática de Orientação.

Estratégias		Operacionalização
<b>Modelos de Ensino</b>	Teoria Ecológica	A teoria ecológica foi aplicada na matéria de orientação mediante a conceção de tarefas em contexto real, que promoveram a exploração do ambiente, a perceção direta das <i>affordances</i> e a adaptação autónoma das ações dos alunos às exigências da situação.
<b>Métodos de ensino</b>	Global com modificações da situação real	Nesta vertente os alunos realizaram a atividade completa, tal como numa situação real de orientação. Contudo, foram introduzidas modificações nas condições de realização para facilitar a aprendizagem e promover o sucesso na execução. Especificamente, a atividade decorreu, numa primeira fase, no espaço da

		escola, um local mais familiar e com uma área de atuação reduzida. Para além disso, foram introduzidos percursos variados. Esta adaptação permitiu aos alunos focarem o seu trabalho no desenvolvimento das competências essenciais, como a leitura e interpretação do mapa, e a localização de pontos de controlo num ambiente simplificado e mais controlado.	
	Global puro	Nesta vertente, os alunos realizaram a atividade de orientação na sua totalidade, sem qualquer modificação nas condições reais de execução. Esta estratégia foi selecionada por se considerar que as tarefas propostas apresentavam um nível de complexidade adequado ao grupo, o que permitiu aos alunos vivenciar a modalidade de forma autêntica e integrada. Dado que não se verificou a necessidade de adaptações, o foco centrou-se na execução global e completa da tarefa, o que favoreceu a aprendizagem através da prática direta da atividade de orientação em contexto real.	
<b>Estilos de Ensino</b>	Divergente	Este estilo foi aplicado na UD de Orientação por promover a exploração autónoma do ambiente e a descoberta de múltiplas soluções. Paralelamente potencializou as <i>affordances</i> e estimulou que as ações dos alunos fossem produto do contexto envolvente.	
<b>Funções de ensino</b>	Apresentação do conteúdo	Verbal	A apresentação verbal dos conteúdos ocorreu com objetivo de rentabilizar o tempo disponível para a prática. Esta abordagem permitiu maximizar o tempo dedicado à prática efetiva, bem como consolidar os conteúdos e estimular o processamento de informação.
	Organização	<i>Forked Controls</i>	A organização dos alunos foi realizada de forma a permitir que todos iniciassem a prova em simultâneo (mas com percursos distintos). Esta abordagem teve como objetivo promover a autonomia na realização das tarefas, evitar a repetição de trajetos entre colegas e garantir um fluxo mais equilibrado nos pontos de controlo. Ao atribuir percursos diferenciados, assegurei também uma maior autenticidade na tomada de

			decisão, ao incentivar os alunos a desenvolverem as suas próprias estratégias de orientação.
Feedbacks		Positivos/ aprovativos	Os feedbacks foram utilizados com o objetivo de valorizar a execução das tarefas de orientação e reconhecer tanto o desempenho, como o esforço demonstrado pelos alunos ao longo das atividades. Paralelamente, assumiram uma função motivacional, ao reforçar o envolvimento ativo e o compromisso dos estudantes com os desafios propostos.
		Interrogativos	Os feedbacks foram adotados com o propósito de levar os alunos a refletirem sobre o seu próprio desempenho, com especial foco nas estratégias utilizadas e nas decisões tomadas ao longo dos percursos. Mais do que fornecer respostas, estes momentos de feedback tiveram como principal objetivo provocar a reflexão, ao questionar os alunos sobre as opções que tomaram durante a prova.
		Específicos	Os feedbacks específicos foram utilizados com o objetivo de identificar e indicar os recursos e as estratégias mais adequadas para melhorar a qualidade do desempenho dos alunos durante os percursos de orientação. Através de orientações precisas e ajustadas às necessidades individuais, procurou-se orientar os alunos para a superação das dificuldades observadas e para a adoção de soluções mais eficazes no terreno.
Afetividade			Com o propósito de reforçar a motivação dos alunos, procurei valorizar os esforços e os resultados obtidos ao longo das aulas de orientação, independentemente do nível de sucesso atingido. Devido à exigência física das tarefas propostas, foi dada especial importância ao empenho demonstrado por cada aluno, ao seu esforço

		como um fator fundamental no processo de aprendizagem.
	Observação	Esta abordagem foi adotada durante a execução dos percursos de orientação, com o objetivo de realizar uma avaliação global do desempenho dos alunos, centrada na identificação dos seus pontos fortes e das áreas a melhorar. No entanto, este processo revelou-se desafiante, especialmente em zonas com maior dimensão e visibilidade reduzida. Para superar essa dificuldade, procurei posicionar-me estrategicamente em locais-chave, definidos com base nos trajetos dos alunos. Esta estratégia permitiu observar diretamente as suas ações no terreno e recolher informações relevantes para a avaliação formativa.

A utilização da teoria ecológica da percepção do autor Gibson (2014), auxiliada pelo entendimento do autor Caldeira (2008) na UD de Orientação justificou-se pela sua relevância para práticas motoras inseridas em contextos imprevisíveis, em que a aprendizagem exige a adaptação constante às condições do meio. Esta teoria propõe que a percepção não é mediada por representações internas, mas que ocorre de forma direta, através da deteção de *affordances*, que são oportunidades de ação que o ambiente oferece ao indivíduo, em função das suas capacidades e intenções.

Na Orientação, estas *affordances* ocorrem em elementos como desníveis, obstáculos, trilhos, entre outros, os quais são percecionados não como meros espaços, mas sim como convites à ação. Porém, a percepção só alcança um significado funcional quando se traduz em ação, o que é explicado pelo conceito de acoplamento percepção-ação. Este conceito promove a ligação contínua e funcional entre o que é percecionado e a resposta motora correspondente, sem a necessidade de qualquer planificação cognitiva elaborada (Caldeira, 2008). O comportamento emerge, assim, de forma adaptativa, orientada pela informação significativa no ambiente (Davids et al., 2013).

Através desta abordagem, a orientação pode ser compreendida como um sistema dinâmico não-linear, em que múltiplos constrangimentos, sejam individuais, ambientais ou da tarefa, interagem de forma imprevisível com os alunos (Caldeira, 2008). Segundo o autor Araújo e os seus colaboradores (2007) é dessa interação que resulta a aprendizagem, bem como a organização do comportamento. A integração desta perspetiva permitiu produzir tarefas contextualizadas e representativas da prática real, que favoreceram a análise do ambiente, a autonomia na resolução de problemas e o

desenvolvimento de competências de ação sensíveis ao contexto, através do reforço do acoplamento percepção-ação com base em *affordances* reais.

Paralelamente, este enquadramento foi operacionalizado através do estilo de ensino divergente, caracterizado pela “descoberta de respostas divergentes (múltiplas) a uma única pergunta/situação” (Mosston & Ashworth, 2008, p. 247, tradução própria). Neste contexto de prática de orientação, os alunos foram incentivados a “descobrir múltiplas concepções/soluções/respostas a uma questão específica” (Mosston & Ashworth, 2008, p. 247), em consonância com as tarefas propostas e com os princípios da abordagem ecológica.

Este estilo de ensino é compatível com a conceção da aprendizagem como um sistema dinâmico não-linear em que múltiplas soluções podem emergir da interação entre os constrangimentos do indivíduo, da tarefa e do ambiente (Araújo et al., 2007). Através da exposição dos alunos a ambientes ricos em *affordances*, os mesmos desenvolveram um acoplamento percepção-ação eficaz, ou seja, alcançaram uma ligação funcional entre a informação percecionada no meio e as ações motoras ajustadas, sem mediação cognitiva complexa (Davids et al., 2013). Assim, o estilo divergente promoveu a exploração, a variabilidade funcional e a autonomia, elementos que são essenciais para a aprendizagem significativa em contextos complexos como a orientação.

No que concerne aos métodos de ensino foram utilizados dois: o (i) global com modificações da situação real e o (ii) global puro. Segundo o autor Quina (2009) o método global com modificações da situação real assenta na concretização completa de uma habilidade ou modalidade, com a introdução de alterações nas condições de execução para simplificar a aprendizagem e promover o sucesso na execução. Esta abordagem permitiu que os alunos experienciassem a totalidade da tarefa, ao manter a sua estrutura essencial, mas com adaptações às condições para que se adequassem aos seus níveis de desenvolvimento. No contexto específico da orientação, a aplicação deste método traduziu-se na realização de atividades completas em ambientes familiares e controlados, como o espaço escolar, com percursos variados. Esta estratégia permitiu que os alunos se concentrassem no desenvolvimento de competências essenciais, como a leitura e a interpretação dos mapas, e a localização dos pontos de controlo, num ambiente que minimizava a complexidade e incrementava a hipótese no sucesso na execução. Creio que esta abordagem promoveu a aprendizagem em contextos simplificados, mas autênticos, o que facilitou, posteriormente a transferência de competências para situações mais complexas.

Por sua vez, a aplicação do método global puro no ensino da Orientação foi uma decisão pedagógica fundamentada na adequação entre a complexidade das tarefas propostas e o nível de proficiência dos alunos. Este método, conforme descrito por Quina (2009), consiste na execução integral da habilidade ou modalidade, sem modificações nas condições de realização, sendo particularmente eficaz quando as tarefas são simples ou já dominadas pelos alunos. Nesta lógica, os autores Mosston e Ashworth (1994; 2008) destacam que a prática deliberada de habilidades em contextos reais promove a automatização e a transferência das competências. Paralelamente, a execução da, no seu global, permite aos alunos consolidar padrões e desenvolver a compreensão funcional da modalidade. Assim, ao optar pelo método global puro, creio que proporcionei aos alunos uma experiência autêntica e desafiadora, de acordo com os princípios de uma aprendizagem significativa e contextualizada, o que favoreceu a aquisição de competências de douradoras.

No decurso das aulas de Orientação, as funções de ensino assumiram um papel central na dinamização do processo de ensino-aprendizagem, tendo sido orientadas segundo o modelo proposto por Piéron (1992).

A apresentação do conteúdo foi realizada de forma verbal. Esta abordagem visou rentabilizar o tempo disponível para a prática, por vezes condicionado pela questão da deslocação para os espaços. Ao recorrer a explicações verbais concisas, procurei consolidar os conhecimentos teóricos, estimular o processamento de informação e facilitar a sua transferência para a prática efetiva.

No que respeita à organização, foi adotado o sistema *forked controls*, que permitiu a partida simultânea de todos os alunos, com percursos distintos para cada um. Esta estratégia teve como objetivos centrais promover a autonomia na realização das tarefas, reduzir a repetição dos percursos e gerir, de forma eficiente, o fluxo dos alunos nos pontos de controlo. A diferenciação dos percursos favoreceu a tomada de decisão genuína e exigiu que os alunos desenvolvessem as suas próprias estratégias de orientação, o que aproximou a prática às situações reais da modalidade. Após uma pesquisa informal, notei que este sistema não é amplamente utilizado, principalmente em contexto escolar. Tal situação pode justificar-se, na minha visão, pela complexidade em produzir diversos percursos para uma mesma tarefa.

Sobre os feedbacks, que permitem ao aluno tomar consciência das repercussões das suas ações, retificar possíveis falhas e reforçar os conhecimentos previamente adquiridos (Piéron, 1992), assentaram maioritariamente nos aprovativos e positivos,

interrogativos e específicos. Em primeiro lugar, os feedbacks aprovativos e positivos permitiram não apenas valorizar os desempenhos eficazes, como também o esforço demonstrado pelos alunos, com o intuito de reforçar o envolvimento e a sua motivação que constitui um elemento crucial para a otimização do processo de ensino-aprendizagem, conforme indicado por diversos autores (Camargo et al., 2019; Frota et al., 2020). Para além disso, foram utilizados feedbacks interrogativos, que fomentaram a reflexão sobre as estratégias adotadas e as decisões tomadas ao longo dos percursos. Esta abordagem teve como finalidade principal estimular a análise crítica do próprio desempenho. Por fim, através de feedbacks específicos, procurei orientar os alunos na superação de dificuldades, ao oferecer sugestões precisas e ajustadas às suas necessidades, com vista à melhoria contínua da execução.

A dimensão da afetividade revelou-se igualmente essencial, particularmente face à exigência física das tarefas propostas. Procurei reconhecer e valorizar o empenho individual dos alunos, independentemente do nível de sucesso atingido. Para além disso, procurei manter expectativas elevadas e uniformes para todos os alunos ao longo do processo educativo, reconhecendo, conforme sustentado na literatura, que as expectativas docentes exercem uma influência determinante nas oportunidades de aprendizagem e na motivação dos estudantes (Carvalho & Abreu, 2018).

Por fim, a observação constituiu uma ferramenta indispensável no acompanhamento do progresso dos alunos. Esta função foi exercida durante a execução dos percursos, com o objetivo de proceder a uma avaliação formativa centrada nos pontos fortes e nas áreas a desenvolver. As características espaciais do ambiente, nomeadamente a sua amplitude e a reduzida visibilidade em determinados locais, exigiram uma estratégia deliberada de posicionamento, o que uma vez cumprido, permitiu recolher dados relevantes para uma apreciação rigorosa dos desempenhos.

### **1.5. Do Simples ao Complexo: As Progressões de Ensino**

As progressões de ensino na Orientação assentaram numa lógica pedagógica estruturada e coerente, que garantiu, desde os primeiros momentos de contacto com a modalidade, o desenvolvimento gradual das competências fundamentais para a prática autónoma. Neste sentido, foi essencial que as situações de aprendizagem promovessem, desde a fase inicial, o deslocamento em corrida, o que contribuiu para a aproximação à prática (Rodrigues & Ferreira, 2010).

As atividades foram concebidas com o propósito de criar oportunidades para que os alunos se deslocassem, numa primeira fase, em ambientes conhecidos e, numa segunda fase, progressivamente em contextos mais exigentes e desconhecidos (Rodrigues & Ferreira, 2010).

Adicionalmente, as tarefas desenvolvidas tiveram como foco a estimulação das capacidades de tomada de decisão e de adoção de comportamentos de natureza tática. A tomada de decisão, enquanto processo cognitivo interno, implica o reconhecimento da necessidade de decidir, a formulação do problema, a geração de alternativas e, finalmente, a implementação da ação, o que justifica a sua pertinência no contexto educativo. No que respeita à componente tática, intimamente associada ao processo de decisão, a sua estimulação visou estimular a capacidade dos alunos para responderem às exigências das situações, ao reconhecer, orientar e aplicar adequadamente uma diversidade de técnicas (Aires et al., 2011).

Assim, as propostas implementadas cumpriram uma lógica interna coerente, articuladas com os comportamentos e com as competências que a UD pretendia solicitar nos alunos. A tabela 6 refere-se às principais progressões de ensino utilizadas.

Tabela 6 - Principais progressões de ensino na Unidade Didática de Orientação.

Conteúdos	Progressões de ensino
<b>Leitura e interpretação do mapa</b>	Abordagem teórico-prática às simbologias e às sinaléticas através da exploração sistemática; medição das escalas e cálculo das distâncias; averiguação da relação entre os elementos representados graficamente com a realidade
	Criação e concretização e um percurso de orientação, com foco nos pressupostos a respeitar (Aires et al., 2011).
<b>Orientação do mapa</b>	Realização de tarefas de reconhecimento dos pontos cardeais e colaterais; de localização e de relocalização com pontos de referência variáveis; adoção da técnica do polegar; concretização de desafios cronometrados de orientação (Aires et al., 2011).
<b>Tomada de decisão</b>	Realização de tarefas simuladas de tomada de decisões; Criação de propostas de percursos com opções divergentes, de modo a estimular a análise e a tomada de decisão eficiente e estratégica.

	Promoção do questionamento e da reflexão crítica sobre as ações concretizadas.	
<b>Execução dos percursos</b>	Tipo de percurso	Aplicação de percursos de complexidade crescente (estrela, borboleta, linear) como estratégia para promover a familiarização com a modalidade e o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos.
	Contexto	Aulas iniciais em contexto escolar, com posterior transição para meios complexos e imprevisíveis.

#### 1.6. Avaliação Formativa: Uma Jornada Ininterrupta

A avaliação diagnóstica realizada no início da UD permitiu obter uma caracterização inicial das competências dos alunos nos diversos domínios e, como tal, constituiu-se como o instrumento orientador da intervenção pedagógica subsequente. Em complemento, a avaliação formativa desempenhou um papel crucial ao possibilitar a supervisão contínua da progressão dos alunos, ao aferir, de forma sistemática, a concretização dos comportamentos pretendidos. Esta abordagem é sustentada pela literatura que destaca que a avaliação formativa deve integrar procedimentos de observação sistemática com o intuito de adaptar, de forma contínua e estruturada, as práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos (Chng & Lund, 2018).

Ao longo da UD, desenvolvi uma avaliação sistemática dos comportamentos dos alunos, com foco nos quatro domínios inicialmente avaliados: (i) leitura e interpretação do mapa, competência que se traduz na relação entre a ação motora e a aprendizagem (Feraco et al., 2021); (ii) orientação do mapa, dimensão central para o desenvolvimento de representações mentais precisas e eficientes (Notarnicola et al., 2012); (iii) tomada de decisão, intimamente relacionada com os processos táticos e com a capacidade de resposta adaptativa (Aires et al., 2011); e (iv) execução dos percursos, enquanto expressão prática da articulação entre conhecimento, a decisão e a ação.

Para além destes domínios, a avaliação formativa integrou critérios complementares de natureza transversal, nomeadamente a responsabilidade e integridade, a excelência e exigência, a curiosidade, reflexão e inovação, bem como a cidadania e participação. A inclusão destes parâmetros visou promover uma valorização holística do processo pedagógico, ao reconhecer que a formação integral do aluno deve contemplar, para além das competências comuns, os princípios e os valores que sustentam a sua participação crítica, ética e responsável na sociedade.

### 1.7. Avaliação Sumativa: Muito Além do Resultado

A avaliação sumativa foi concretizada em articulação com os dados recolhidos ao longo da avaliação formativa. Para o efeito, procedi criação à realização de um percurso do tipo *score*, em que foi utilizado o mesmo instrumento avaliativo anteriormente descrito. A escolha por este tipo de percurso fundamentou-se nas suas potencialidades pedagógicas, em que se destaca a exigência colocada nos alunos no que diz respeito à gestão autónoma do tempo, à gestão das suas capacidades físicas e técnicas, da leitura e interpretação do mapa, bem como da tomada de decisão em situação real e não linear (Rodrigues & Ferreira, 2010).

Desta forma, a avaliação sumativa incidiu sobre os mesmos domínios previamente avaliados nas fases diagnóstica e formativa, nomeadamente: a leitura e interpretação do mapa, a orientação do mapa, a tomada de decisão e a execução dos percursos. Considero que esta decisão se revelou adequada, na medida em que permitiu não só consolidar os dados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica, mas também obter provas adicionais sobre o desempenho dos alunos em contexto de maior autonomia e maior complexidade. No que respeita à prestação global dos alunos, importa salientar o domínio consistente das componentes em avaliação, o que revelou a compreensão funcional da modalidade (Lopes et al., 2020). Esta prova revela, não apenas a assimilação dos conteúdos abordados, como também a capacidade de os aplicar de forma contextualizada, em situações reais de tomada de decisão.

No decurso do processo avaliativo, não foram registadas dificuldades de ordem operacional. Contudo, reconheço a existência de alguma margem de subjetividade na apreciação do domínio relativo à tomada de decisão. Nos percursos de natureza linear, a estruturação prévia dos pontos de controlo permitiu uma avaliação mais objetiva deste aspeto. Porém, no percurso *score*, a avaliação baseou-se, em grande medida, na minha perceção global das ações desenvolvidas pelos alunos, o que, apesar de ser metodologicamente justificável, poderá ter introduzido alguma subjetividade na análise deste domínio específico.

### Referências


- Aires, A., Quinta-Nova, L. Q., Santos, L., Pires, N., Costa, R., & Ferreira, R. (2011). *Orientação: Desporto com Pés e Cabeça* (2.ª ed.). Federação Portuguesa de Orientação.
- Araújo, D., Davids, K., & Passos, P. (2007). Ecological Validity, Representative Design, and Correspondence Between Experimental Task Constraints and Behavioral Setting: Comment on Rogers, Kadar, and Costall (2005). *Ecological Psychology*, 19(1), 69–78. <https://doi.org/10.1080/10407410709336951>
- Basílio, C., Ascensão, M., Carvalho, J. & Rodrigues, A. (2016). Orientação e geocaching: Uma abordagem em contexto escolar. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, R. Alves, (Coords.), *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 117-133). Universidade da Madeira.
- Bento, C., Faria, L., Coelho, F., Pereira, J., Antunes, H., Rodrigues, A. (2023). Utilização das tecnologias na gestão da lecionação da matéria de orientação, perceção dos alunos e dos professores. In A., Rodrigues, É., Gouveia, H., Antunes, R., Alves, A., Correia, & H., Lopes. (Coords.), *A Educação Física para além do óbvio* (pp. 276-288). Universidade da Madeira.
- Biehl-Printes, C., Irigaray, T. Q., Dornelles, J. O. F., & Baptista, R. R. (2024). Unraveling the unparalleled benefits of orienteering versus hiking on gait performance and cognition: A randomized clinical trial. *Archives of gerontology and geriatrics*, 117, 105201. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2023.105201>
- Caldeira, J. (2008). *A Acção Homeodinâmica: A Caminho de uma Caicoologia do Homem no Desporto* [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1435>
- Camargo, C., Camargo, M., & Souza, V. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598-606. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>
- Carvalho, R., & Abreu, C. (2018). Students' Characteristics and Teachers' Estimates about Their Academic Achievement. *Padêia*, 28(e2808), <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2808>
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation* Feraco, T., Bonvento, M., & Meneghetti, C. (2021). Orienteering: What relation with visuospatial abilities, wayfinding attitudes, spatial habits, and spatial learning? *Applied Cognitive Psychology*, 35(6), 1592-1599. <https://doi.org/10.1002/acp.3882>
- Creagh, U., & Reilly, T. (1997). Physiological and Biomechanical Aspects of Orienteering. *Sports Medicine*, 24(6), 409–418. <https://doi.org/10.2165/00007256-199724060-00005>
- Davids, K., Araújo, D., Vilar, L., Renshaw, I., & Pinder, R. (2013). An ecological dynamics approach to skill acquisition: Implications for development of talent in sport. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 21–34.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o perfil dos alunos – Anexo – 11.º ano*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/anexo\\_ef.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/anexo_ef.pdf)
- Feraco, T., Bonvento, M., & Meneghetti, C. (2021). Orienteering: What relation with visuospatial abilities, wayfinding attitudes, spatial habits, and spatial learning? *Applied Cognitive Psychology*, 35(6), 1592-1599. <https://doi.org/10.1002/acp.3882>
- Feraco, T., Bonvento, M., & Meneghetti, C. (2021). Orienteering: What relation with visuospatial abilities, wayfinding attitudes, spatial habits, and spatial learning? *Applied Cognitive Psychology*, 35(6), 1592-1599. <https://doi.org/10.1002/acp.3882>
- Ferguson, C., & Turbyfill, R. (2013). *Discovering Orienteering: Skills, Techniques and Activities*. Human Kinetics.
- Frota, J., Xerez, L., & Parente, N. (2020). A motivação e desmotivação no processo de aprendizagem do Ensino de Física. *Braslian Journal of Development*, 6(8), 62802-62816. <http://doi.org/10.34117/bjdv6n8-640>.
- Gibson, J.J. (2014). *The Ecological Approach to Visual Perception: Classic Edition*. Psychology Press.

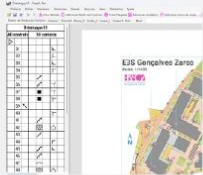

- Guzmán, J. F., Pablos, A. M., & Pablos, C. (2008). Perceptual-cognitive skills and performance in orienteering. *Perceptual and motor skills*, 107(1), 159–164. <https://doi.org/10.2466/pms.107.1.159-164>
- Jourand, C., Adé, D., Sève, C., Komar, J., & Thouwarecq, R. (2018). Dynamics of student interactions: an empirical study of orienteering lessons in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 134-149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1342790>
- Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Prudente, J., Vicente, A., Correia, A., Alves, R., Antunes, H., & Fernando, C. (2020). Escola, Educação Física e Turismo. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, H. Antunes, & R. Alves (Coords.), *O potencial educativo da educação física e do desporto escolar numa escola interativa* (pp. 40-48). Universidade da Madeira.
- Lorger, M., & Braičić, Z. (2019). Orienteering as a Means of Promoting Cross-Curricular Teaching: Status and Perspectives. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 61-78. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3545>
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*. Macmillan College Publishing Company.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education – First Online Edition*, 2008 (5<sup>ed.</sup>). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Notarnicola, A., Vicenti, G., Tafuri, S., Fischetti, F., Laricchia, L., Guastamacchia, R., & Moretti, B. (2012). Improved Mental Representation of Space in Beginner Orienteers. *Perceptual and Motor Skills*, 114(1), 250-260. <https://doi.org/10.2466/03.04.11.PMS.114.1.250-260>
- Notarnicola, A., Vicenti, G., Tafuri, S., Fischetti, F., Laricchia, L., Guastamacchia, R., & Moretti, B. (2012). Improved Mental Representation of Space in Beginner Orienteers. *Perceptual and Motor Skills*, 114(1), 250-260. <https://doi.org/10.2466/03.04.11.PMS.114.1.250-260>
- Nunes, J. (2007). *Orientação – Modalidade Desportiva ao Alcance de Todos*. Secretaria Regional da Educação.
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Revenue EPS.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de Ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/2558>
- Rodrigues, E. A., & Ferreira, H. S. (2010). *Caderno didático nº 4: Iniciação à orientação na escola em mapas simples – Situações de aprendizagem: Jogos, percursos, exercícios*. Federação Portuguesa de Orientação
- Tammaro, R., D'Alessio, A., & Petolicchio, A. (2017). Orienteering: motivation, multidisciplinary, and skills. A project in a secondary school in the province of Salerno. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(5), 34-40. <http://ijhss.net/index.php/ijhss>
- Tolgfors, B., Quennerstedt, M., Backman, E., & Nyberg, G. (2021). Enacting assessment for learning in the induction phase of physical education teaching. *European Physical Education Review*, 28(2), 534-551. <https://doi.org/10.1177/1356336X211056208>



### Apêndice 3 – Exemplar de Plano De Aula de Orientação





<b>Plano de Aula n.º 105 e 106</b>	
<b>Matéria: Orientação (3 e 4)</b>	
<b>Turma:</b> ■■■   <b>Data:</b> 30/04/25   <b>Tempo Horário:</b> 11h35-13h05 (90')   <b>Local:</b> Pav. e Sala   <b>N.º Alunos:</b> 14   <b>Professor Estagiário:</b> António Sousa	
<b>Recursos materiais:</b> smartphones; QR Codes; mapas; computador; aplicações: <i>Purple Pen</i> ; <i>IOrienteeing</i> e <i>Strava</i> .	
<p><b>Objetivos Gerais:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proporcionar aos alunos a experiência de criar e montar um percurso de raiz;</li> <li>2. Realizar o percurso em competição;</li> <li>3. Introduzir as escalas: conversão de escalas gráficas em escalas numéricas; cálculo da distância real;</li> <li>4. Focar nos pressupostos a respeitar na prática da orientação: segurança, ética, respeito pelo meio ambiente, leitura e interpretação do mapa, e tomada de decisões.</li> </ol>	

	Conteúdo/Matéria	Descrição e Objetivos	Estratégias Pedagógicas	Representação Gráfica	TP	TT
<b>Parte Inicial</b>	Apresentação dos objetivos e da dinâmica da aula.	Dar a conhecer os objetivos da aula e a sua dinâmica.	Dispor os alunos na sala.		5'	5'

	<p>Construção de raiz de um percurso de orientação</p> <p>(Sala)</p>	<p>Objetivo: A turma, em conjunto, constrói um mapa na aplicação Purple Pen e IOrienteeering;</p> <p>Ao longo da construção do percurso, será dada especial atenção à segurança, à ética, ao respeito pelo meio ambiente, à importância da leitura atenta do mapa, da sua interpretação e da tomada de decisões conscientes, bem como ao impacto dessas decisões.</p>	<p>Abordar os conteúdos de forma teórica, para posterior operacionalização no terreno.</p>		40'	45'
Transição					5'	50'
<b>Parte Fundamental</b>	<p>Colocação dos pontos de controlo criados pelos alunos</p> <p>(Espaço exterior)</p>	<p>Objetivo: Proceder à montagem dos pontos de controlo.</p> <p>Neste momento, é atribuído um ponto a cada aluno, que deverá colocá-lo no local correto.</p>	<p>Avaliar a capacidade de leitura do mapa.</p>		5''	55'

Realização do percurso	<p>Objetivo: proceder à realização do percurso em competição;</p> <p>Os alunos, a pares, realizam o percurso criado, em competição. Cada par inicia a sua prova 1'30'' após a saída do par anterior.</p> <p>Um aluno utiliza a aplicação <i>IOrienteeing</i> enquanto o outro utiliza a aplicação <i>Strava</i> para registo dos desempenhos.</p>	Agrupar os alunos em função da sua proficiência.		29'	84'
Recolha dos pontos de controlo.	Cada aluno, no fim da aula, realiza a recolha de um ponto de controlo que está distribuído pela escola.			5'	89'
Transição				1'	80'

<b>Parte Final</b>	Retorno à calma (alongamentos)	Promover o retorno à calma;	Dispor os estudantes em “U” longo para mantê-los no meu campo de visão;		5'	85'
	Balanço final; Encerramento da aula.		Proceder ao balanço global da aula, bem como solicitar uma reflexão aos alunos acerca da sua prestação, estratégias utilizadas e dificuldades.  Estabelecer a ligação com a próxima aula.		5'	90'
<p><b>Reflexão da Aula:</b></p> <p>Considero que os objetivos da aula foram, na sua globalidade, alcançados.</p> <p>Julgo que a estrutura da aula foi adequada, uma vez que permitiu articular os momentos teóricos e práticos de forma progressiva e funcional e, por isso, a decisão de iniciar a aula na sala foi, na minha visão, uma mais-valia. Ao envolver os alunos de forma ativa na construção do mapa e do percurso (sob a minha orientação e supervisão), procurei estimular o desenvolvimento das competências técnicas associadas ao uso das aplicações <i>Purple Pen</i> e <i>IOrienteeering</i>, como também à compreensão mais significativa dos pressupostos a respeitar na prática de orientação.</p>						

Ainda na primeira parte da aula, e previamente aos mapas, a introdução às escalas foi mais célere do que tinha previsto. Neste conteúdo os alunos demonstraram domínio o que permitiu rentabilizar o tempo e avançar para a abordagem a conteúdos mais específicos.

Por considerar que a tomada de decisão é, possivelmente, o elemento mais crítico na orientação, abordei-a e reforcei-a tanto em contexto teórico, como prático, tendo procedido constantemente ao questionamento sobre as decisões tomadas, bem como à sua reflexão.

Na segunda parte da aula, já em ambiente exterior, os alunos participaram ativamente na colocação dos pontos de controlo (o que veio a colmatar uma lacuna identificada na última aula, nomeadamente na questão da dificuldade em colocar cerca de 30 pontos antes da aula). Para além disso, promoveu o envolvimento ativo dos alunos, visto que estavam a montar uma criação própria. Posteriormente os alunos foram desafiados a realizar o percurso em competição, cuja intenção devo mencionar que foi encarada positivamente pelos alunos, tendo, inclusive obtido resultados satisfatórios. Finalmente, como forma a manter a resolução de uma barreira, solicitei que os alunos recolhessem os pontos de controlo. Contudo, devo destacar que foi algo complexo conseguir acompanhar o comportamento de todos os alunos, pela dispersão dos mesmos pelo recinto escolar. Durante a aula, apesar de ter decorrido num molde distinto, tive como preocupação o meu posicionamento (de modo que os alunos não tivessem orientados para possíveis distrações) e aos feedbacks, em que essencialmente incidiram um carácter interrogativo (no que concerne à tomada de decisões ao longo da aula), bem como aprovativo (com o intuito de motivar os alunos).

Em suma, admito a minha satisfação em relação à aula, uma vez que foi possível cumprir, na sua globalidade, as intenções propostas. Assim, como pontos positivos destaco o envolvimento ativo e genuíno dos alunos, a compreensão dos conteúdos, bem como o tempo de empenhamento motor conseguido na segunda parte da aula. Como ponto a melhorar, devo mencionar a complexidade de supervisionar todos os alunos, embora os mesmos não apresentem comportamentos de desvio.