



Campus Universitário de Almada  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Tomás Rocha Santos

## **Relatório Final de Estágio**

**Impacto das Aulas Politemáticas e Monotemáticas na Motivação dos Alunos do 3.º  
Ciclo em Educação Física no Distrito de Setúbal**

**Orientadora:** Professora Doutora Deborah Kramer

**Orientador Cooperante:** Professor António Neves

Professor Bruno Regalo

Professora Carla Marto

**2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Almada, 2025



Campus Universitário de Almada  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Tomás Rocha Santos

## **Relatório Final de Estágio**

**Impacto das Aulas Politemáticas e Monotemáticas na Motivação dos Alunos do 3.º**

**Ciclo em Educação Física**

Relatório Final de Estágio apresentado com vista à  
obtenção do grau de Mestre em Ensino de  
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário  
(Despacho n.º 7255/2015)

**2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Almada, 2025

## Índice

1. Introdução .....	11
2. Expetativas Iniciais.....	12
3. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética .....	13
3.1 Objetivos do Estágio .....	13
3.2 Caracterização da Instituição Acolhedora .....	14
3.2.1 Projeto Educativo .....	14
3.2.2 Pessoal Docente e Não Docente .....	16
3.2.3 Escola Básica da Quinta da Lomba .....	16
3.2.4 Escola Secundária de Santo André .....	16
3.2.5 Instalações do Agrupamento.....	18
3.3 Caracterização do Grupo de Educação Física .....	21
3.4 Caracterização das Turmas.....	22
4. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem .....	24
4.1 Planeamento .....	24
4.1.1 Avaliação Inicial .....	25
4.1.2 Planeamento Anual .....	25
4.1.3 Unidades Didáticas .....	27
4.1.4 Planos de Aula .....	28
4.2 Ensino .....	28
4.2.1 Opções Pedagógicas .....	29
4.2.2 Formas de Transmissão de Informação.....	30
4.2.3 Métodos e Estratégias de Observação e Avaliação.....	31
4.2.4 Gestão de Conflitos e Promoção de um Clima de Aula Positivo .....	32
4.2.5 Prática Reflexiva e Flexibilidade Pedagógica na Educação Física .....	33
4.3 Avaliação.....	34
4.3.1 Processo de Avaliação .....	36
4.3.2 Instrumentos de Avaliação .....	38
4.3.3 Finalidade da Avaliação .....	40
5. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade .....	42
5.1 Documentos Orientadores da Instituição Escola .....	42
5.1.1 Projeto Educativo .....	42
5.1.2 Regulamento Interno .....	43
5.1.3 Plano Anual de Atividades .....	44
5.1.4 Departamento de Educação Física .....	44

5.1.5 Reflexão e Análise.....	45
5.2 Desporto Escolar.....	46
5.3 Atividades Desenvolvidas .....	47
5.3.1 Atividades na ESSA .....	47
5.3.2 Atividades na EBQL.....	51
5.3.3 Atividades Não Contempladas no PAA.....	54
5.3.4 Atividades de Desporto Escolar .....	54
5.3.5Atividades Desenvolvidas por Iniciativa Própria .....	55
5.3.6 Tutorias de Dança.....	56
5.3.7 Observações de Aulas.....	58
5.3.8 Análise e Reflexão Global .....	59
5.4 Direção de Turma .....	60
6. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.....	62
RESUMO .....	62
ABSTRACT .....	63
1. INTRODUÇÃO .....	64
2. MATERIAIS E MÉTODOS .....	65
2.1 Amostra .....	65
2.2 Instrumento e Procedimentos.....	66
2.2.1 Instrumento.....	66
2.2.2 Variáveis .....	67
2.2.3 Procedimentos.....	68
2.5 Análise Estatística .....	69
3. RESULTADOS .....	70
4. DISCUSSÃO .....	76
4.1 Análise dos Resultados .....	77
5. CONCLUSÃO .....	83
7. Considerações Finais .....	85
Referências do Trabalho Todo.....	88
Apêndices .....	101
Anexos .....	114

## Índice de Figuras

Figura 1- Ilustração Aeréa da EBQL .....	16
Figura 2- Escola Secundária de Santo André .....	17
Figura 3- Vista Aeréa da Escola Secundária de Santo André.....	17
Figura 4- Ginásio da ESSA .....	18
Figura 5- Pavilhão da ESSA .....	19
Figura 6- Espaços Exterior da ESSA .....	19
Figura 7- Miniginásio da EBQL.....	20
Figura 8- "Sintético" da EBQL .....	20
Figura 9- Espaço de Atletismo e Basquetebol na EBQL.....	21
Figura 10- Protocolo de Avaliação do Grupo de EF para a Modalidade de Basquetebol .....	38
Figura 11- Critérios de avaliação para a modalidade de Basquetebol.....	39
Figura 16- Organização Metodológica do Grupo de Controlo .....	69
Figura 17- Organização Metodológica do Grupo Experimental.....	69

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1- Caracterização da Turma do 5º ano .....	22
Tabela 2- Caracterização da Turma do 9º ano .....	23
Tabela 3- Caracterização da Turma do 12º ano .....	23
Tabela 4- Níveis de Aprendizagem .....	29
Tabela 5- Formas de Transmissão de Informação para as Diferentes Faixas Etárias.....	31
Tabela 6- Tabela de Caracterização da Amostra .....	66
Tabela 7- Tabela da Análise das 8 Dimensões.....	71
Tabela 8- Tabela de Análise estatística dos efeitos da intervenção sobre as dimensões motivacionais (ANOVA mista, Grupo x Momento).....	76

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1- Análise da Dimensão 1 .....	71
Gráfico 2- Análise da Dimensão 2 .....	71
Gráfico 3- Análise da Dimensão 3 .....	72
Gráfico 4- Análise da Dimensão 4 .....	72
Gráfico 5- Análise da Dimensão 5 .....	73
Gráfico 6- Análise da Dimensão 6 .....	73
Gráfico 7- Análise da Dimensão 7 .....	74
Gráfico 8- Análise da Dimensão 8 .....	74
Gráfico 9- Análise Global Comparativa das Diferentes Dimensões .....	75

## **Lista de Abreviaturas**

AESSA - Agrupamento de Escolas de Santo André

DE - Desporto Escolar

DT - Direção de Turma

EBQL - Escola Básica da Quinta da Lomba

EF - Educação Física

ESSA - Escola Secundária de Santo André

FPB - Federação Portuguesa de Basquetebol

NBA - National Basketball Association

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PA - Plano de Aula

PAA - Plano Anual de Atividades

PE- Projeto Educativo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PIF - Plano Individual de Formação

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

QMAD - Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas

UD - Unidade Didática

## **Agradecimentos**

Agradeço, de forma geral, a todos os que estiveram envolvidos neste percurso, pois o seu apoio foi fundamental nos diferentes momentos, seja nos períodos mais positivos ou nos desafios. Cada intervenção foi crucial para que pudesse concluir o meu relatório de estágio e avançar a nível académico, pessoal e profissional. Ao concluir esta etapa, reconheço que se tratou de um percurso marcado por diversas instabilidades, mas enalteço sobretudo o princípio da superação presente ao longo de toda a minha formação inicial.

Primeiramente, agradeço aos docentes que integraram a minha licenciatura e mestrado, reconhecendo que o contributo de cada um foi determinante para a construção deste documento e para o meu desenvolvimento como estudante e futuro profissional do ensino.

Agradeço, de forma especial, à minha família pelo suporte incondicional, monetário, social, mental e emocional que me ajudou a crescer enquanto pessoa e esteve presente em todos os momentos, incentivando-me a evoluir e a consolidar a minha base de conhecimento ao longo da formação académica.

Deixar um grande obrigado também aos meus amigos pois durante todo o processo fizeram parte das inúmeras vivências, experiência e memórias que fui adquirindo ao longo da minha vida até aos dias de hoje e que certamente me moldaram como pares sociais, para que pudesse ser uma pessoa bem-sucedida.

Por fim, mas não menos importante quero deixar um grande obrigado a minha namorada por todo o apoio emocional, por todos os trabalhos lidos e principalmente por todo o suporte que me foi dado em todos os momentos e etapas cruciais da minha vida.

Termino esta etapa com grande orgulho, convicto de que estes três pilares: família, amigos e namorada, são essenciais para o meu percurso, presente e futuro e sustentam a confiança de que poderei alcançar os objetivos que defino como sucesso.

## Resumo

O relatório final de estágio enquadra-se na unidade curricular de prática de ensino supervisionada, do 2.º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, em Almada. O estágio pedagógico realizado desempenhou um papel essencial na minha formação pessoal e profissional, permitindo-me evoluir enquanto docente de Educação Física através das experiências vivenciadas, bem como dos conhecimentos e competências adquiridos. O Estágio Pedagógico decorreu no Agrupamento de Escolas de Santo André, no concelho do Barreiro, durante o ano letivo de 2024/2025, abrangendo a leção da disciplina de Educação Física nos 5.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade. Este relatório visa descrever e refletir sobre as aprendizagens e atividades desenvolvidas ao longo do estágio, em articulação com as expectativas e metas impostas inicialmente. A estrutura do relatório está organizada em quatro áreas principais. A primeira área é de cariz descritivo, abordando os objetivos delineados para o estágio, a caracterização da instituição de acolhimento e o funcionamento da disciplina de Educação Física nesse contexto. A segunda área analisa e reflete sobre os processos de ensino, planeamento e avaliação implementados na prática docente no agrupamento. A terceira área foca-se na participação do professor e estagiário na escola e o relacionamento estabelecido com a comunidade educativa, assim como os benefícios que este conseguiu acrescentar. Por fim, a quarta área é dedicada à investigação, concebida para compreender os fatores organizacionais envolvidos no planeamento da aula, com vista à melhoria da motivação dos alunos, e conseqüentemente, uma obtenção de melhores resultados na disciplina.

**Palavras-Chave:** Estágio Pedagógico, Educação Física, Prática Docente, Desenvolvimento de Capacidades e Motivação.

### **Abstract**

The final internship report is part of the supervised teaching practice course unit, from the 2nd cycle of studies in physical education teaching in primary and secondary education, at the higher Institute of Intercultural and Transdisciplinary Studies of the Piaget Institute, in Almada. The teaching internship played an essential role in my personal and professional development, allowing me to evolve as a Physical Education teacher through the experiences I had, as well as the knowledge and skills I acquired. The teaching internship took place at the Santo André School Group, in the municipality of Barreiro, during the 2024/2025 school year, covering the teaching of Physical Education in the 5th, 9th, and 12th grades. This report aims to describe and reflect on the learning and activities developed throughout the internship, in line with the expectations and goals initially set. The report is organized into four main areas. The first area is descriptive, addressing the objectives outlined for the internship, the characteristics of the host institution, and the functioning of the Physical Education subject in that context. The second area analyzes and reflects on the teaching, planning, and assessment processes implemented in teaching practice within the group. The third area focuses on the participation of teachers and trainees in the school and the relationship established with the educational community, as well as the benefits that this has added. Finally, the fourth area is dedicated to research, designed to understand the organizational factors involved in lesson planning, with a view to improving student motivation and, consequently, achieving better results in the subject.

**Keywords:** Teaching Internship, Physical Education, Teaching Practice, Skills Development, and Motivation.

## 1. Introdução

O presente trabalho, intitulado Relatório Final de Estágio, foi efetuado como parte da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que se insere no 2º ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, em Almada. O objetivo deste relatório é descrever e refletir sobre o processo de estágio pedagógico, analisando de forma aprofundada a experiência pessoal e profissional ao longo de todo o seu desenvolvimento. O estágio em questão foi realizado no Agrupamento de Escolas de Santo André (AESSA), no distrito de Setúbal, concretamente no concelho do Barreiro, no ano letivo de 2024/2025.

O estágio pedagógico representa um momento crucial para a formação dos professores de Educação Física, permitindo a articulação entre a teoria e a prática, que são essenciais para o desenvolvimento das suas competências, capacidades e conhecimentos profissionais. Durante esta experiência, os estagiários têm a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar, planear e lecionar aulas, interagir com alunos e colegas de profissão e refletir sobre as suas práticas, promovendo uma aprendizagem contínua e significativa. Assim, o estágio não só contribui para a aquisição de conhecimentos pedagógicos e didáticos, mas também fortalece a capacidade de adaptação, resolução de problemas e inovação no ensino (Santos e Neto, 2021).

O Relatório Final de Estágio está estruturado em quatro áreas, que estão inseridas na PES: (1) Profissional, Social e Ética; (2) Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem; (3) Participação na Escola e Relação com a Comunidade; (4) Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida. Na primeira área, serão apresentados os objetivos do estágio, a caracterização da instituição, a versatilidade dos espaços, as competências a desenvolver no estágio e a caracterização das turmas acompanhadas. Na área número dois, será abordado o tipo de planeamento, o tipo de ensino e avaliação utilizado na instituição. Na terceira área, será realizada a descrição da relação com a comunidade, ou seja, a descrição da direção de turma (DT) acompanhada, o desporto escolar (DE) e várias das atividades que serão realizadas, ao longo deste ano letivo. Por último, na área número quatro, apresenta-se a descrição do projeto científico, escolhido pela relevância em compreender como diferentes organizações estruturais de uma aula afetam a motivação dos alunos. Este estudo contribui para identificar práticas pedagógicas que potencializam o empenho dos estudantes e em resultado disso promover, por sua vez, melhores resultados na disciplina de Educação Física.

Por fim, este relatório visa apresentar e analisar, de forma sistematizada, as vivências e experiências decorrentes da prática pedagógica, bem como as diversas atividades e contributos dinamizados em prol da comunidade educativa, apresentando assim um conjunto de apreciações e reflexões críticas de todo o trabalho realizado no ano letivo 2024/2025 no Agrupamento de Escolas de Santo André. Este documento é visto como um instrumento de análise e reflexão que pretende ajudar o estudante estagiário, mas também o leitor, de modo a contribuir para melhoria e evolução contínua da atividade da docência na Educação Física.

## 2. Expetativas Iniciais

No momento de candidatura ao ensino superior, tal como acontece com a grande maioria dos estudantes, não tinha uma certeza sobre qual caminho profissional seguir. Contudo, após uma reflexão aprofundada e alguma pesquisa, sabia que certamente desejava enveredar por uma área ligada ao desporto, pois fazia e faz grande parte da minha vida. A opção pela licenciatura em Ciências do Desporto permitiu-me contactar com diversas unidades curriculares que cobrem as várias saídas profissionais possíveis neste domínio. Ainda assim, essa diversidade revelou-se demasiado abrangente, gerando alguma indefinição quanto à escolha pelo percurso a seguir no mestrado.

Durante todo o percurso da licenciatura, um elemento determinante começou a manifestar-se de forma implícita: o gosto pelo ensino. Frequentemente, encontrava-me a ajudar colegas através da criação de materiais audiovisuais para explicar conteúdos, assim como a apoiar o meu irmão mais novo nas suas dificuldades escolares, sempre de forma espontânea e voluntária. Este envolvimento revelou-se fundamental na minha tomada de decisão, tendo sido reforçado pelo aconselhamento de familiares e docentes da licenciatura. Assim, optei por prosseguir os estudos no Mestrado em Ensino da Educação Física.

Ao longo do primeiro ano de mestrado, tive a oportunidade de explorar diversas unidades curriculares que reforçaram a minha identificação com a área do ensino. Esta confirmação tornou-se ainda mais evidente a 16 de setembro, pelas 9h00, com o início do estágio pedagógico e o primeiro contacto direto com o ambiente escolar. As minhas expectativas para o ano letivo de 2024/2025 eram elevadas, marcadas por uma combinação de entusiasmo e ansiedade, orientadas para a aprendizagem sobre aspetos como o planeamento e a condução das aulas, a gestão da sala, a construção da relação pedagógica, os processos avaliativos e o funcionamento da escola como organização educativa.

Após o primeiro mês de estágio, aliado à elaboração do Plano Individual de Formação (PIF), refleti sobre os aspetos que necessitava de desenvolver, o que me levou à definição de um conjunto de objetivos orientadores da minha prática ao longo do ano. Estes objetivos são: (1) Relação Professor-Aluno; (2) Adaptação Pedagógica e Flexibilidade Docente; (3) Estilo de Ensino; (4) Funções Complementares à Docência (Direção de Turma); (5) Envolvimento no Projeto de Desporto Escolar; (6) Melhoria da Comunidade Educativa; (7) Organização de Eventos e Desenvolvimento de Liderança; (8) Planificação e Dinamismo das Aulas; e (9) Reflexão Crítica e Melhoria Contínua.

Todas as experiências vividas no âmbito do estágio foram orientadas por estes objetivos. As minhas expectativas iniciais foram moldadas por experiências anteriores e pelos relatos de colegas e professores. No entanto, ao longo do estágio, compreendi que, mais do que expectativas, é essencial desenvolver uma postura reflexiva, que assente em valores de justiça, responsabilidade e profissionalismo. O professor deve, acima de tudo, assumir o papel de modelo educativo, guiando os alunos não só na aquisição de conhecimentos, mas também na construção de valores e atitudes.

O estágio revelou-se uma experiência profundamente transformadora, superando as minhas expectativas iniciais e assumindo um papel central na minha formação como futuro docente. Todos os intervenientes no ambiente escolar como a comunidade educativa, os professores cooperantes, o pessoal não docente e principalmente cada aluno que tive a oportunidade de contactar através das aulas, tanto desporto escolar como torneios foram essenciais pela maneira como me trataram para garantirem que esta experiência decorresse da forma mais impactante possível, transmitindo-me o máximo de conhecimentos, ensinamentos e capacidades para me aproximar do perfil de um docente de excelência.

### 3. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética

Esta área é transversal às outras três refletindo-se na forma como o estudante-estagiário organiza e gere o processo de ensino-aprendizagem, promove a qualidade dos contextos de ensino e participa na vida da comunidade educativa onde se insere com respeito pelas diferenças culturais e pessoais.

#### 3.1 Objetivos do Estágio

A PES, através do estágio pedagógico, tem como objetivo principal conseguir proporcionar ao futuro professor uma experiência prática e formativa em contexto real, permitindo-lhe, por sua vez, aplicar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da sua formação inicial. Para além disso, visa desenvolver competências profissionais essenciais, como o planeamento, a gestão e avaliação das aprendizagens, bem como a capacidade de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica (Morgado et al., 2022). Este estágio promove ainda a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de adaptação do estagiário, consolidando a sua identidade profissional e preparando-o para enfrentar os desafios do exercício da docência com consciência ética, científica e pedagógica (Pereira da Silva Júnior et al., 2021).

Os principais objetivos do estudante estagiário, referidos na PIF, foram:

- a) **Relação e Gestão de Pessoas** - Saber gerir a turma, de maneira a que exista uma relação professor-aluno cordial e simultaneamente seja possível criar um bom clima de aula.
- b) **Desenvolver Capacidades de Adaptação** - Ajustar as minhas metodologias e estratégias de ensino às condições das diferentes escolas.
- c) **Desenvolver um Estilo de Ensino Adaptável e Eficaz** - Conseguir levar um estilo de ensino mesocrata, que privilegia aquelas que são as minhas características e perfil pessoal.
- d) **Conhecimento sobre a Função de Diretor de Turma** - Ganhar conhecimentos e informações para poder desempenhar a função enquanto diretor de turma de forma autónoma.
- e) **Conhecimento sobre o Projeto de Desporto Escolar** - Conhecer como funciona o projeto de desporto escolar e tirar ideias para melhorá-lo e implementá-lo em futuras escolas.
- f) **Melhoria da Comunidade Educativa** - Desenvolver um projeto que combata as necessidades que existem e que, por sua vez, melhorem a comunidade educativa.
- g) **Desenvolver Conhecimentos ao Nível da Gestão e Planeamento de Atividades** - Adquirir conhecimentos sobre como organizar, planejar e gerir eventos, torneios e atividades na escola para transportar essa base de informação para implementar atividades similares em outros contextos.
- h) **Melhorar tecnicamente (Planos de Aula e Planos Anuais)** - Melhorar os meus planos de aula para que sejam dinâmicos, apelativos, divertidos e motivantes para os alunos, com principal foco em manter toda a turma em constante atividade. Além disso, ganhar conhecimento sobre como organizar e gerir o processo gradual de calendarização/estruturação das aprendizagens essenciais ao longo do ano letivo.
- i) **Lacunas a Colmatar** - Procurar melhorar as minhas fraquezas e medos para evoluir enquanto docente e aprimorar o meu processo de ensino-aprendizagem. Melhorando a minha confiança na lecionação da matéria de dança e a minha capacidade de transmitir feedbacks.

Hargreaves e Fullan (2012) destacam a importância da aquisição de competências essenciais para que os professores se tornem profissionais de excelência, capazes de transformar a aprendizagem dos seus alunos. Estas competências estão subdivididas em diversos parâmetros como: a gestão da turma e a criação de um bom clima de aula, que são fundamentais para que os alunos possam atingir os

objetivos de aprendizagem essenciais, o que exige uma relação eficaz com os estudantes, como mencionado no ponto a). Além disso, os autores destacam a necessidade de adaptação das metodologias (ponto b) e a criação de um estilo de ensino adaptável e eficaz, que seja centrado nas necessidades dos alunos e nas condições das escolas (ponto c). Segundo Paiva et al. (2021), o seu estudo indica que o conhecimento da função de diretor de turma (ponto d) e da gestão de projetos educacionais, como o Projeto de Desporto Escolar (ponto e), são aspetos fundamentais para promover um ambiente escolar saudável e colaborativo. O trabalho de Hargreaves e Fullan também destaca a importância de planear e organizar atividades eficazes (pontos g e h) assim como a constante busca por um desenvolvimento profissional para melhorar as próprias habilidades dos docentes (ponto i) de modo a que este se torne um docente de excelência.

Deste modo, o estágio pedagógico foi, sem dúvida, um ponto de referência fundamental na minha formação enquanto estudante estagiário, isto porque, representou a oportunidade de aplicar todo o conhecimento adquirido ao longo da licenciatura e do mestrado, de forma a desempenhar o melhor papel possível neste contexto. Acredito que esta experiência contribuiu de forma significativa e positiva para o futuro da minha carreira. Apesar de ainda não me considerar um professor de excelência, já me sinto mais próximo de o atingir, pois os diversos parâmetros referidos anteriormente, que tive a oportunidade de melhorar e atingir, demonstram aquilo que é preciso ainda aperfeiçoar para que seja possível designar-me como tal.

### **3.2 Caracterização da Instituição Acolhedora**

As escolas onde realizei a PES, integram-se no AESSA, localizado no distrito de Setúbal, mais concretamente no concelho do Barreiro, concelho do qual sou residente. O concelho possui uma área de 36.41 Km<sup>2</sup>, consecutivamente o Barreiro tem 78.345 habitantes, segundo os CENSOS (2021). O Barreiro caracteriza-se por ser uma cidade que respira desporto, contando com diversas estruturas desportivas e dois clubes emblemáticos (FC Barreirense e GD Fabril) que carregam um valor simbólico associado à cultura e história local. Na minha opinião e através das observações diárias que eu faço, penso que se trata de um espaço geográfico que efetivamente promove o desporto, ao disponibilizar eventos e infraestruturas que incentivam uma população ativa.

O Agrupamento de Escolas de Santo André, localizado mais especificamente na freguesia de Santo André, no concelho do Barreiro, foi constituído a 26 de abril de 2013. Este agrupamento juntou, ao já existente Agrupamento de escolas da Quinta da Lomba, constituído em 2007, a Escola Secundária de Santo André (ESSA).

O Agrupamento ficou assim composto pelas seguintes escolas:

- a) Jardim de Infância Bairro 25 de Abril;
- b) Escola Básica da Telha Nova;
- c) Escola Básica da Quinta da Lomba;
- d) Escola Secundária de Santo André (Sede do Agrupamento).

Enquanto estudante estagiário, estou integrado principalmente a Escola Secundária de Santo André (12ºE) e a Escola Básica da Quinta da Lomba (5ºA e 9ºE), onde se encontram as minhas turmas de estágios. Em resultado de um projeto implementado pelo grupo de estágio, acabamos por integrar a escola Básica da Telha Nova. Projeto este que será abordado mais à frente.

#### **3.2.1 Projeto Educativo**

O Projeto Educativo (PE) de 2022-2026 do Agrupamento de Escolas de Santo André constitui-se como um desígnio coletivo, de modo a implementar uma cultura de participação ativa, que desenvolva

a autonomia do Agrupamento, de forma a garantir a consecução das grandes finalidades da educação (AESA, 2025). Através deste PE identitário, partilhado e plural, procura dar-se conta das necessidades emergentes da sociedade, cada vez mais internacional que, fruto das mudanças geopolíticas, de uma globalização ativa e de uma evolução tecnológica acelerada, obriga a repensar a importância que a escola assume, enquanto pilar da formação de “cidadãos em construção”. O Projeto apresenta as linhas orientadoras, quanto ao desenvolvimento pedagógico, organizacional e profissional, assim como no que diz respeito ao envolvimento com a comunidade/estabelecimento de parcerias, definindo prioridades e estratégias de atuação. Com isto, o agrupamento assenta em três vértices estratégicos que balizam o seu objetivo. Estes que são a sua missão, visão e os seus valores.

**Missão:**

O Agrupamento de Escolas de Santo André enquanto espaço de construção de múltiplos saberes, onde cada interveniente do processo educativo sinta bem-estar.

**Visão:**

O Agrupamento de Escolas de Santo André pretende ser uma referência no setor da educação, quer na região em se insere, quer a nível nacional e internacional, no que respeita à qualidade do serviço prestado, ao sucesso escolar, à equidade, à inclusão, ao desenvolvimento das *soft skills* (criatividade, colaboração, sentido crítico, comunicação, afetividade e adaptabilidade) e à sustentabilidade (ambiental, digital, económica e social), alicerçados num ambiente de bem-estar.

**Valores:**

Nesse contexto, o Agrupamento de Escolas de Santo André pretende assegurar, através do presente Projeto, os seguintes valores:

- a) Envolvimento da comunidade educativa para que todos participem da sua construção.
- b) Equidade para garantir que cada um é uma “peça” relevante no processo de ensino e aprendizagem.
- c) Excelência e exigência na formação e educação integral dos alunos, com a finalidade de contribuir para o seu êxito profissional e social.
- d) Identidade para conferir a unicidade e a unidade que caracterizam o AESA como um Agrupamento com “Alma”.
- e) Inclusão para assegurar não só que todos acedem à educação, mas, sobretudo, que todos aprendem, de facto.
- f) Inovação para proporcionar aprendizagens mais significativas, impactantes e autónomas, associadas à experimentação e ao uso seguro e crítico da tecnologia.
- g) Reconhecimento do mérito de todos os que colaboram na elevação da qualidade do serviço prestado, através de um desempenho de excelência e do contributo para um ambiente de bem-estar.
- h) Respeito, tolerância e valores democráticos, para conferir ao agrupamento um clima escolar positivo, sem bullying/violência, onde a prática da cidadania ativa e o bem-estar sejam quotidianos.
- i) Solidariedade para com o outro a fim de tornar o AESA num agrupamento em que as barreiras linguísticas e/ou sociais se esbatam progressivamente.
- j) Sustentabilidade para desafiar a agrupamento à prática de ações cada vez mais refletidas e seguras, que permitam o frágil equilíbrio entre a civilização humana e o planeta terra.
- k) Todas as informações expostas advêm do site (AESA, 2025).

### **3.2.2 Pessoal Docente e Não Docente**

O staff do agrupamento é constituído por 207 professores, 4 psicólogas, 13 assistentes técnicos e 73 assistentes operacionais, estes dados são referentes ao dia 5 de maio de 2025. Os cerca de 2270 alunos, que frequentam o agrupamento, residem, maioritariamente, no concelho. Há, também, alunos provenientes dos PALOP, Brasil, Ucrânia, China, Paquistão e Venezuela. Os aproximadamente 132 alunos, que usufruem de medidas seletivas e/ou adicionais, são apoiados pelo grupo de docentes de Educação Especial, que dispõem de recursos específicos para responderem às necessidades educativas desses alunos (salas/equipamentos adaptados).

### **3.2.3 Escola Básica da Quinta da Lomba**

A Escola Básica da Quinta da Lomba (EBQL) abriu portas à comunidade a 17 de novembro de 1986, com o nome de Escola Preparatória nº. 2 do Barreiro. Em 1992, passou a designar-se Escola Preparatória da Quinta da Lomba. Finalmente, em 1995, foi fixado o nome que hoje ostenta, Escola Básica do 2º. e 3º. Ciclos de Quinta da Lomba.

Esta infraestrutura, dispõe de espaços exteriores e interiores para a lecionação das aulas de Educação Física, no entanto, as condições presentes na escola têm-se mostrado um pouco desatualizadas, contudo no que concerne ao nível do panorama nacional esta é a realidade de Portugal. O ambiente da comunidade educativa encontrado tem sido bastante acolhedor, desde o primeiro momento em que entramos na escola, todo o pessoal docente se mostrou muito recetivo em ajudar-me neste processo de estágio. O grupo de Educação Física mostra-se bem coordenado e com regras bem estabelecidas para a utilização e organização dos espaços e projetos da disciplina.

Uma característica importante a destacar é o facto de a escola acolher muitos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), cerca de vinte e oito alunos. Em resultado disso, foi também criado um centro de apoio à aprendizagem na escola há cerca de dois anos. O tema do projeto escolar é a sensibilidade pelo próximo, posto isto, é possível concluir que esta escola tem interesse em ser uma instituição inclusiva e que trabalha para o bem-estar do seu ambiente escolar e de todos os seus alunos independentemente de contarem ou não com NEE.



Figura 1- Ilustração Aeréa da EBQL

### **3.2.4 Escola Secundária de Santo André**

A Escola Secundária de Santo André, a ESSA, localiza-se numa zona urbana da freguesia de Santo André, concelho do Barreiro, distrito de Setúbal, iniciou a sua atividade em 1977. Foi criada pela portaria nº 782/77, com o nome da Escola Secundária do Barreiro. Na freguesia existe uma igreja dedicada a Santo André, local de acolhimento de peregrinos, que contribuiu para que a freguesia, toponimicamente, se designasse por Santo André e que a escola acolhesse este santo como patrono. A construção inicial da escola obedeceu a uma conceção modelar, de linhas retas, sendo composta por seis blocos de dois pisos, um pavilhão bem como um bloco central onde havia um polivalente. Era

neste bloco central que se localizava a grande maioria dos serviços. A remodelação levada a cabo, pela Parque Escolar, transformou a escola num novo edifício, criando diferentes valências ao abrigo de uma nova conceção estética. Com efeito, a construção de raiz de um pavilhão multiusos, da sala de ginástica, da biblioteca e de um Centro Novas Oportunidades permitiu continuar a apostar numa educação e formação de sucesso, perspetivada em função da educação integral do aluno. A inauguração oficial da nova ESSA ocorreu no dia 5 de outubro de 2010. Em 2013, no dia 26 de abril, a ESSA passou a fazer parte do Agrupamento de Escolas de Santo André em conjunto com a EB 2/3 de Quinta da Lomba, EB1/JI Telha Nova nº1 e o JI Bairro 25 de Abril. A ESSA é a escola sede do agrupamento.



Figura 2- Escola Secundária de Santo André

Esta instituição tem recurso de várias instalações e espaços que favorecem a lecionação de aulas de Educação Física. Dispõe de diversos espaços exteriores e interiores que fazem com que a escola possua uma grande qualidade e variedade de espaços, que sucessivamente melhoram a aprendizagem e a qualidade das aulas dos alunos. Na escola secundária à semelhança da básica também senti um clima bastante positivo e acolhedor por parte da comunidade escolar. Todos os meus novos colegas impõem um clima de cordialidade, respeito e de interajuda. Em todas as turmas que recebi, ao contrário do que esperava, foi-me feita uma boa receção e os alunos mostraram-se sempre recetivos a receber informação e respeito perante as minhas indicações durante as aulas. O grupo de Educação Física mostra-se bem coordenado e com regras bem estabelecidas no que toca à utilização e organização dos espaços e projetos.



Figura 3- Vista Aérea da Escola Secundária de Santo André

### **3.2.5 Instalações do Agrupamento**

Em ambas as escolas existem bons espaços para a prática da disciplina, no entanto, é preciso destacar a secundária, pois esta tem instalações fora do quotidiano normal para uma escola pública, isto é, oferece soluções tanto no interior, quanto no exterior para qualquer tipo de clima e com a possibilidade de realização de muitas aulas em simultâneo, não apresentando nenhum ponto negativo. Contudo, a escola básica a nível de espaços interiores apresenta um espaço muito desprovido de recursos materiais e espaciais para realização das aulas, e apenas pode acontecer a realização de uma aula com dificuldade. Por outro lado, no exterior existem diversos espaços bem conjugados e com possibilidade de realização de duas a três aulas em simultâneo, apesar de o espaço exterior se encontrar um pouco deteriorado para aquela que é a realidade das escolas públicas tem boas condições para a prática, sendo o principal problema da escola básica a inexistência de uma solução para dias chuvosos, o que resulta da falta de um espaço interno para a operacionalização da disciplina de EF.

#### **Infraestruturas Desportivas da ESSA:**

- 1 Polidesportivo;
- 1 Pavilhão;
- 1 Ginásio;
- 3 Campos exteriores;
- 1 Pista de salto em comprimento;
- 1 Pista de velocidade;
- 1 Arrecadação com o material de EF.

Nos espaços interiores para lecionação de aula temos o pavilhão e o ginásio (fig.4 e 5). Ambos apresentam infraestruturas muito bem construídas e que têm condições ótimas. No caso do ginásio é possível realizar aulas das matérias de Dança, Ginástica e até de raquetes, mais em específico da matéria de ping-pong, pois existem lá cerca de 5 mesas oficiais de jogo.

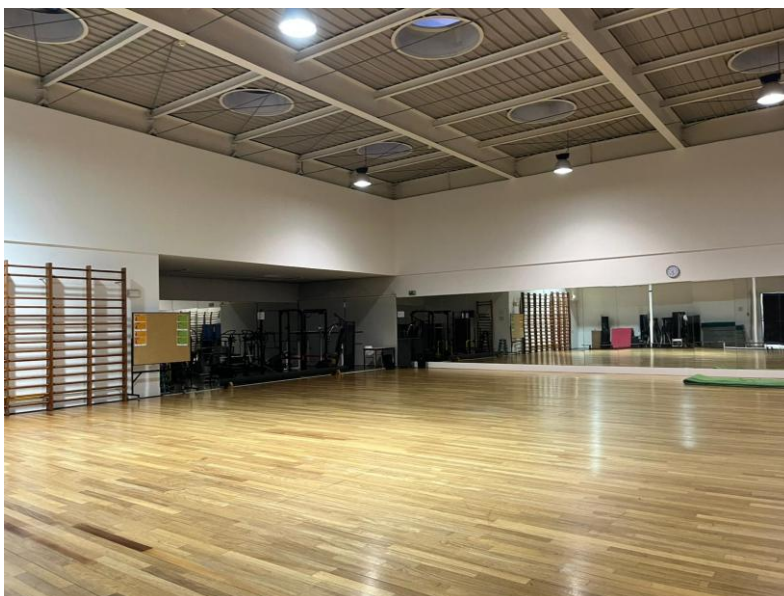


Figura 4- Ginásio da ESSA

No caso do pavilhão (fig.5), são lecionadas as matérias de basquetebol, voleibol e de raquetes, mais especificamente a matéria de badminton. Além disso realiza-se também o desporto escolar da

modalidade de basquetebol. A somar ao desporto escolar, é neste espaço que se realizam as atividades, como os torneios de basquetebol, que estão presentes no plano anual de atividades.



Figura 5- Pavilhão da ESSA

Na parte exterior temos um espaço bastante amplo (fig.6), que normalmente é utilizado apenas por uma turma, mas daria facilmente para a ocupação de duas turmas em simultâneo. Aqui são lecionadas as matérias de Andebol, Futebol, Corfebol e Atletismo. Este é também o espaço utilizado para complementar algumas atividades do plano anual de atividades, assim como o torneio de andebol e futebol.



Figura 6- Espaços Exterior da ESSA

Como se pode observar através das imagens e da descrição feita, esta escola possui umas condições soberbas comparativamente às restantes do concelho e provavelmente do país. Devido às obras que ocorreram, as infraestruturas estão bastante renovadas e com condições ideais para a prática da disciplina de Educação Física. No caso de existirem turmas no exterior e estiver a chover, e em simultâneo os espaços internos estiverem ambos ocupados, atribui-se a essa turma um terço do pavilhão. Caso chova, há sempre uma solução coerente para resolver a problemática e independentemente das condições presentes é sempre possível a realização de uma aula de Educação Física.

Infraestruturas da EBQL:

- 2 campos de futsal no exterior;
- 4 campos de voleibol no exterior;
- 2 campos de basquetebol exteriores
- 1 Miniginásio
- 3 Campos exteriores;
- 1 Pista de salto em comprimento;
- 1 Pista de velocidade;
- 1 Arrecadação com o material de EF

No interior do miniginásio (fig.7) podem ser executadas aulas da matéria de Dança e Ginástica, mas no caso da submatéria de ginástica de aparelhos não é muito aconselhado devido ao seu espaço reduzido. Este espaço é utilizado como opção para o caso das intempéries climáticas onde a turma destacada para o exterior, pode ser acolhida e ter assim melhores condições de continuidade às aulas.



Figura 7- Miniginásio da EBQL

No espaço exterior temos o campo sintético (fig.8), que foi renovado e agora possui um chão de borracha recente. Neste espaço podemos lecionar as submatérias dos Jogos desportivos coletivos de Andebol, Futebol e Voleibol. É neste espaço também , que se realizam a maioria das atividades presentes no plano anual de atividades da escola.



Figura 8- "Sintético" da EBQL

Ainda no espaço exterior, existem dois campos de basquetebol (fig.9), que contêm um piso de gravilha e uma caixa de areia. Nesta área leciona-se normalmente as matérias de atletismo e basquetebol. Além do mais é também nesse espaço que se realiza o desporto escolar da modalidade de basquetebol e atletismo.



Figura 9- Espaço de Atletismo e Basquetebol na EBQL

### **3.3 Caracterização do Grupo de Educação Física**

No agrupamento de escolas de Santo André, existe apenas um grupo de EF, que se subdivide em duas partes, uma delas representa a EBQL e a outra parte representa a ESSA. Estas duas partes articulam-se, através de reuniões de final de semestre, para a transmissão de informação e bom funcionamento da disciplina dentro da comunidade e ambiente escolar presente no agrupamento.

O grupo de EF é constituído por quinze professores. Na ESSA estão distribuídos oito professores e na escola da Quinta da Lomba estão presentes sete professores. A grande maioria dos professores deste grupo de Educação Física possui uma vasta experiência profissional e licenciaturas pré-Bolonha. Existe, no entanto, uma exceção com uma licenciatura pós-Bolonha. Esta composição sugere que a formação inicial deste grupo pode não refletir as mais recentes perspetivas curriculares, o que poderá influenciar a adoção de técnicas e métodos de ensino mais atualizados, embora a experiência prática compense largamente essa questão.

Cada subgrupo pertencente à sua respetiva escola dentro do agrupamento contém um Delegado de grupo, um Diretor de instalações, um Coordenador do Desporto Escolar e um Diretor dos Cursos Profissionais. Na escola Básica da Quinta da Lomba existe também um subcoordenador da disciplina de Educação Física na escola, um diretor de instalações e um coordenador de departamento. O Agrupamento de Escolas de Santo André possui dois núcleos de desporto escolar (DE). Um está inserido na ESSA e o outro está presente na Escola Básica da Quinta da Lomba. Ambas as escolas têm dezoito horas atribuídas para o DE, sendo repartidas em nove horas por cada núcleo. Existem quatro modalidades no DE, estando repartidas em duas por cada escola. As modalidades que são realizadas na ESSA são o voleibol e o padel e na EBQL ocorre o atletismo e o basquetebol.

Dentro deste grupo de EF existe um ambiente excelente e um clima de cordialidade, entreatajuda e companheirismo, que por sua vez traduz também aquele que é o ambiente intrínseco à comunidade escolar. Deste modo, estes três pontos são os pilares que considero fundamentais para

se conseguir valorizar e dinamizar a disciplina dentro da escola através de diferentes eventos e projetos, com o principal objetivo da melhoria da comunidade educativa.

### 3.4 Caracterização das Turmas

As turmas que acompanhei na minha PES, estão inseridas no quinto, nono e décimo segundo ano. Sendo a sua designação o 5ªA, 9ªE e 12ªE. A turma do 5ªA (tab.1) é a única turma que contém um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE). É constituída por 20 alunos, dos quais dois têm NEE, dez são do género feminino e dez do género masculino. Esta revela-se uma turma com motivação para a prática da disciplina, com alunos que possuem boas capacidades associadas à disciplina, contudo muitas vezes são muito competitivos, o que leva a alguns conflitos no decorrer da aula e influencia negativamente um bom clima de aula. Além disso são uma turma irrequieta, o que por sua vez obriga a que as explicações de exercícios quer sejam estes novos ou já realizados outrora, tenha de ser feita de forma rápida e direta aos pontos chave, contudo penso que a maioria das turmas do quinto ano apresentará estas necessidades.

Segundo a investigação de Ginja e Chen (2021) é crucial para um professor estagiário poder conhecer, experienciar e trabalhar na sua fase inicial com alunos com NEE, para que possa no seu futuro ser um professor com metodologias e estratégias de intervenção mais direcionadas às individualidades de cada aluno, e que por sua vez se torne um professor mais inclusivo. Este fator, foi exatamente o que consegui concluir da minha experiência com a turma e especificamente este aluno com NEE, mostrou-se ser um grande desafio inicialmente. Ao longo do ano letivo, foram desenvolvidas estratégias para que este conseguisse integrar as aulas e exercícios com maior facilidade, como a possibilidade de jogar de colete, estar ao lado do professor quando este está a explicar o exercício e colocar-lhe objetivos atingíveis durante a aula para que, este pudesse terminar a aula com sentimento de sucesso. Estas estratégias e planificações eram pensadas e baseadas em experiências e observações de aulas anteriores, indicações da base de apoio a alunos NEE presente na escola e discutidas e pensadas com a professora titular da turma.

<b>Turma do 5ªA</b>	<b>Número de Alunos</b>
<b>Sexo Masculino</b>	8
<b>Sexo Feminino</b>	12
<b>DE</b>	0
<b>NEE</b>	1
<b>Total</b>	<b>20</b>

Tabela 1- Caracterização da Turma do 5º ano

Já a turma do 9ªE (tab.2) é uma turma constituída por trinta alunos, apesar de haver uma aluna que contém uma lesão grave e que por sua vez, não pode realizar a disciplina e tem de fazer trabalhos teóricos, relatórios e outras atividades para ter a sua avaliação. Destes alunos, dezoito são do género feminino e doze do género masculino. Esta é uma turma com um grande clima de aula, muito empenhados na realização de qualquer tarefa e motivados para a realização das aulas e da disciplina, o que torna as aulas com eles aulas muito dinâmicas, fluídas e com um bom ambiente.

<b>Turma do 9ªE</b>	<b>Número de Alunos</b>
<b>Sexo Masculino</b>	12
<b>Sexo Feminino</b>	18
<b>DE</b>	10
<b>NEE</b>	0

<b>Total</b>	<b>30</b>
--------------	-----------

Tabela 2- Caracterização da Turma do 9º ano

A turma do 12ºE (tab.3) é formada por vinte e oito alunos, sendo dezassete são do género feminino e onze são do género masculino. Esta é uma turma que está a terminar o curso de ciências e tecnologias e a sua escolaridade obrigatória. A maioria deles são empenhados, contudo alguns não mostram muita motivação para a prática da disciplina. Eles costumam criar um clima de aula dinâmico, mas muitas vezes mostram falta de empenho nas diferentes atividades e exercícios realizados em aula. Apesar de tudo, esta é uma turma que independentemente dos seus problemas e da sua vontade para tal, consegue criar um bom clima de aula.

<b>Turma do 12ºE</b>	<b>Número de Alunos</b>
<b>Sexo Masculino</b>	10
<b>Sexo Feminino</b>	20
<b>DE</b>	5
<b>NEE</b>	0
<b>Total</b>	<b>30</b>

Tabela 3- Caracterização da Turma do 12º ano

No computo geral, todas estas turmas dos diferentes ciclos têm os seus pontos fortes e pontos menos fortes, que me ajudaram a crescer e a refletir nas estratégias e metodologias a utilizar nas diferentes matérias da disciplina. Certamente vão fazer parte da minha formação inicial e todos estes alunos, de algum modo conseguiram ensinar-me algo à sua maneira, o que será útil para a minha futura profissionalização.

## **4. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem**

Esta é uma área do relatório de estágio que permite identificar três eixos centrais de intervenção nas atividades práticas do professor estagiário: o planeamento, o ensino e a avaliação. Estes três domínios refletem-se nas decisões pedagógicas tomadas, na implementação das estratégias didáticas e na sistematização dos processos avaliativos junto das turmas atribuídas. A gestão do processo de ensino-aprendizagem concretizou-se através da organização criteriosa dos objetivos pedagógicos, da promoção de ambientes educativos de qualidade e da adaptação das práticas às características específicas de cada turma e respetivas necessidades. Importa salientar o papel ativo do estudante estagiário na cooperação com o Grupo de Educação Física e com a comunidade educativa mais ampla, promovendo um clima de respeito, equidade e colaboração ao longo do estágio. Por fim, é fundamental evidenciar as diversas atividades desenvolvidas e os contributos proporcionados para o enriquecimento do meio escolar, destacando os benefícios decorrentes da sua participação para a melhoria da prática pedagógica e da vida comunitária escolar.

### **4.1 Planeamento**

Ser professor implica saber planear de forma consciente, tendo em conta os recursos materiais, espaciais e humanos disponíveis para cada aula (Küth e Scholl, 2024). O planeamento confere um enquadramento à prática letiva, atribuindo-lhe significado e intencionalidade. Sem esta competência, torna-se impossível orientar eficazmente o processo de ensino aprendizagem, pois é através do planeamento que se articulam os objetivos definidos com as metas a alcançar. Para além disso, o planeamento é uma ferramenta essencial para antecipar e lidar com eventuais imprevistos.

Segundo Xavier et al. (2024), o planeamento deve ser orientado por um conjunto de questões fundamentais que garantem a sua eficácia e intencionalidade:

- a) De onde partimos? (avaliação diagnóstica/formativa);
- b) Para que levamos este trabalho a cabo? (objetivos);
- c) Que assunto se pretende estudar? (conteúdos);
- d) Como é que se vai realizar o trabalho? (métodos);
- e) Que recursos utilizamos? (materiais e espaço);
- f) Quanto tempo se vai utilizar? (estabelecer calendário);
- g) Em que medida foi alcançado? (avaliação).

Ignorar ou não responder devidamente a estas questões compromete a qualidade do planeamento, afastando-o da sua função orientadora. Assim, é essencial considerar cuidadosamente cada um destes elementos, pois só com um planeamento completo e estruturado é possível tornar as metas definidas eficazes para o processo de ensino aprendizagem.

É fundamental formular um planeamento estruturado em níveis macro, meso e micro para que os alunos possam alcançar os objetivos propostos inicialmente. Este planeamento foi feito com base no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), e as suas aprendizagens essenciais, em concordância com as metas adaptadas pelo grupo de EF para o presente contexto escolar e ano letivo em questão. O planeamento, quer seja ele seja diário, semanal ou anual consiste na definição estruturada de atividades, objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas, com vista à organização e reestruturação da prática pedagógica. De acordo com Bossle (2002), este deve ser operacionalizado em três níveis: macro, através do planeamento anual; meso, com recurso às unidades didáticas (UD); e micro, através das situações de aprendizagem específicas delineadas no plano anual. Durante o estágio, integrei progressivamente o processo de planeamento, alcançando autonomia total nas três

turmas diferentes por volta do final do primeiro semestre. Nesse período de transição, debatia e discutia sistematicamente os planos com o professor titular de cada turma.

#### **4.1.1 Avaliação Inicial**

A avaliação inicial assume um papel central no desenvolvimento dos alunos, funcionando como base para estabelecer metas adequadas e planeamentos consistentes. Este processo orientou todas as decisões pedagógicas ao longo do ano, garantindo ações educativas mais eficazes e alinhadas às necessidades específicas dos alunos (Borghouts et al., 2024).

É na avaliação diagnóstica que tratamos dos pontos a) e b) e se formula os pontos seguintes, falados anteriormente. Segundo o estudo de Parmigiani et al. (2024) nesta fase inicial o intuito é perceber de onde partimos, ou seja, o nível atual dos alunos e formular objetivos para o ano letivo, pensando no nível em que estes se encontram e onde é possível chegar.

Numa fase inicial, limitei-me a observar o decorrer das aulas, podendo assim registrar diversas notas que integrei no meu portfólio de exercícios sobre as diferentes matérias. O meu orientador, com uma longa carreira docente e profundo conhecimento do contexto educativo onde lecionava, não elaborava planos de aula formais. Esta prática justificava-se pela sua vasta experiência, que lhe permitia gerir as aulas de forma flexível, adaptando-se às necessidades dos alunos em tempo real. Tal como defende o Flanagan (2012), professores experientes desenvolvem uma intuição pedagógica que lhes permite prescindir de planos rígidos, optando antes por estratégias ajustadas ao momento e ao grupo. Assim, a minha principal tarefa neste período passava por observar atentamente e colaborar com feedback sempre que considerasse pertinente ou que tal me fosse solicitado pelo docente.

Quando iniciei a minha primeira fase no estágio já estavam finalizados os processos de avaliação inicial no segundo e terceiro ciclo. Já no secundário estava na parte final. Pude observar como se faz no secundário e consistia muito sobre a análise da turma em momento competitivo das diferentes modalidades para se perceber o nível da turma e poder-se traçar objetivos. Já nos outros ciclos os professores explicaram-me que estratégias e exercícios usaram e em que nível estava a turma. Após os orientadores concluírem a seguinte fase passou-se às avaliações intercalares, onde cada orientador questionou a minha avaliação sobre os alunos até ao momento, percebendo assim, no que se enquadrava a minha perceção daquela que foi a avaliação inicial e confirmando se seria igual à do docente ou não, se assim fosse quais seriam os parâmetros a mudar e porquê.

É nesta etapa também que se percebe o contexto material, espacial e qualitativo que os professores têm à sua disposição para moldar os alunos para os objetivos definidos nos seguintes pontos, e conseqüentemente, formula ou ajusta aquele que é o planeamento anual para o seguinte ano letivo (Küth e Scholl, 2024).

#### **4.1.2 Planeamento Anual**

Após esta primeira fase, se já existir um conhecimento prévio da turma, agora sim é possível alinhar aquilo que são os pontos c), d), e), e f) referidos anteriormente. Quando já conhecemos em que nível está a turma nos diferentes conteúdos, planeamos de forma anual, no sentido de perceber em que matérias se irá dar mais foco (ponto c e d), que recursos materiais e espaciais vamos poder utilizar para as diferentes aulas (ponto e) e que conteúdos serão aplicados com base nas dificuldades dos alunos, material, infraestruturas disponíveis e também que condições climatéricas existem no momento (ponto f). Van der Steen et al. (2022) destacam que a fase inicial de avaliação é fundamental para otimização dos recursos materiais e espaciais, determinando primeiramente aquele que é o nível de conhecimentos e habilidades dos alunos, sendo assim possível formular um plano anual mais eficaz.

Após ser realizada a avaliação inicial, foi possível identificar falhas e ajustar o planeamento anual de forma a que este consiga colmatá-las, permitindo ao mesmo tempo, que o grupo alcance as metas definidas. A composição curricular do planeamento anual, tem como base legal o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, sendo um documento de planeamento elaborado pelos diferentes órgãos de administração pedagógica, em articulação com o projeto educativo e os modelos de organização dos recursos materiais disponíveis. Segundo Xavier et al. (2024), este é um elemento essencial na prática do professor de Educação Física, pois permite estruturar objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação ao longo do ano letivo. O planeamento anual assegura coerência pedagógica, facilita a gestão do tempo e dos recursos e possibilita uma intervenção mais eficaz e adaptada às necessidades dos alunos. Através desta ferramenta, é possível estabelecer metas, identificar dificuldades e promover a melhoria contínua do desempenho dos alunos. Por isso, o planeamento não só orienta a ação docente, como também constitui um pilar do desenvolvimento profissional.

No panorama atual do ensino da Educação Física, os professores podem estruturar o planeamento segundo três modelos distintos: modelo por blocos, modelo por etapas e modelo misto. O modelo por blocos organiza o currículo em unidades intensivas de ensino, centradas num único conteúdo ou modalidade durante um período contínuo. O modelo por etapas, por sua vez, distribui as aprendizagens de forma repartida ao longo do ano, com aulas politemáticas e ciclos de consolidação, facilitando a progressão e retenção do conhecimento. Já o modelo misto, combina elementos dos dois anteriores, estruturando etapas bem definidas com blocos temáticos integrados, sendo particularmente útil em contextos escolares com limitações de espaço ou recursos (Santos, 2015).

Pude observar a aplicação diferenciada destes modelos consoante o ciclo de ensino. No ensino secundário, com um professor em final de carreira, prevalecia o modelo por blocos, enquanto nas escolas de 2.º e 3.º ciclos, os professores mais experientes adotavam uma abordagem por etapas, centrada em aulas politemáticas.

Apesar de não ter participado no planeamento desde o início do ano letivo, constatei que muitos professores efetivos mantêm os seus planeamentos anuais de anos anteriores, realizando pequenas adaptações ao longo do tempo. Essa estabilidade resulta do profundo conhecimento que têm do funcionamento da escola, dos espaços e das rotinas associadas à gestão dos materiais. Alguns docentes, com vasta experiência e familiaridade com as Aprendizagens Essenciais, chegam mesmo a prescindir da formalização de planos de aula (PA). Este planeamento, é feito com base nos dados captados nas avaliações iniciais. Consoante o professor perceba que exista ou não maior ou menor dificuldade em determinada matéria tenta organizar para que se trabalhe mais as matérias em que a turma está abaixo dos valores normais para o ciclo de estudos. A seguir a terem em conta os espaços e matérias que necessitam de maior incidência traça-se então as matérias a trabalhar nas diferentes semanas, onde no secundário devido a ser por blocos estamos a falar de um único trabalho temporal com início e fim, já no segundo e terceiro ciclo estas matérias voltam a aparecer. Este Planeamento Anual pode ser ajustado consoante os espaços e condições meteorológicas disponíveis. No futuro, terei sempre como primeira etapa o conhecimento da realidade da escola, dos espaços disponíveis, dos materiais e da articulação com os restantes professores, garantindo que o meu plano abrange todos os conteúdos do currículo, adequados à faixa etária e ao ciclo de ensino dos alunos.

Em suma, um professor eficaz recorre ao planeamento como ferramenta essencial para promover aprendizagens significativas e bem estruturadas. Ao antecipar cenários e alinhar as suas aulas com os objetivos das Aprendizagens Essenciais, consegue não só otimizar o processo de ensino,

como também contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos, preparando-os de forma sólida para os desafios das etapas académicas seguintes.

#### **4.1.3 Unidades Didáticas**

Por fim, nesta etapa desenvolve-se o processo referido como ponto g). Ao longo das unidades didáticas executa-se uma avaliação sistemática contínua durante as aulas, com o objetivo de comparar resultados obtidos com os objetivos definidos previamente. Este procedimento permite a reflexão crítica sobre a prática, possibilitando a reformulação dos objetivos ou a adoção de estratégias mais eficazes, caso se verifique desalinhamento entre os resultados e objetivos. Ferreira (2024) sublinha que a avaliação contínua através de cada treino ou cada unidade didática é essencial para monitorizar os resultados e por sua vez, realizar ajustes se necessário.

Com base no estudo de Farias et al. (2023), uma UD consiste num projeto pedagógico estruturado que articula objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação de forma integrada. Os autores descrevem a unidade como “um conjunto organizado de tarefas pedagógicas” concebido para guiar progressivamente a aprendizagem dos alunos, permitindo ainda ajustes baseados em feedback e avaliação contínua. O objetivo principal é proporcionar uma sequência lógica e eficaz de ensino, garantindo coerência entre o que se pretende ensinar e os resultados obtidos durante a aplicação em contexto real de sala de aula.

As unidades didáticas foram organizadas de acordo com o ciclo de ensino e com os modelos de planeamento adotados em cada caso. No ensino secundário, seguia-se um modelo por blocos, procurava-se focar numa matéria principal por semana, adaptando sempre a escolha dos conteúdos aos espaços disponíveis. Nesta escola a maioria dos professores já possuem bastantes anos de experiência então penso que seja o fator primordial para trabalharem por blocos, pois veem maior organização no mesmo. Na minha opinião penso que este modelo acabe por dificultar a retenção e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois é importantes que os alunos estejam ao longo do ano a relembrar e praticar as diferentes matérias para uma melhor retenção dos conteúdos. Como raramente as duas aulas semanais decorriam no mesmo espaço, acabávamos por lecionar duas matérias distintas, cada uma adequada ao local. Por exemplo, se uma aula fosse no pavilhão e a outra no ginásio, trabalhava-se, respetivamente, conteúdos como badminton, voleibol ou basquetebol no pavilhão e ginástica acrobática, ginástica de solo, salto em altura ou dança no ginásio. A escolha das matérias baseava-se nas observações previamente realizadas, recorrendo a fichas que me permitiam identificar os parâmetros a avaliar. Sendo eu o responsável pela avaliação no secundário, o planeamento semanal era flexível e ajustado com base na informação recolhida, dando prioridade às matérias para as quais existiam menos dados, ou seja, consoante a necessidade de dados que dispunha em menor quantidade sobre uma determinada matéria tentava incidir os planos de aula na mesma que me faltava avaliar para ter a maior quantidade possível de dados, de forma a sucessivamente poder dar uma avaliação mais justa e tentar sempre que esta fosse uma avaliação continua ao longo das aulas.

Nos 2.º e 3.º ciclos, onde se utilizava um modelo baseado em etapas, a lógica de organização era distinta. A metodologia de uma escola para a outra era bastante distinta e penso que se deve ao facto dos anos de experiências dos professores, na EBQL os professores tinham menos anos de experiência e na ESSA os professores tinham mais anos de experiência, penso que seja o principal fator para se optar pelo modelo por blocos, na secundária, e o modelo por etapas, na escola de segundo e terceiro ciclo. No 3.º ciclo, o professor responsável dispunha de um plano anual detalhado, com conteúdos distribuídos semanalmente e ajustados ao espaço disponível, esta que era uma escolha pessoal do

mesmo. Sempre que surgiam constrangimentos logísticos ou dificuldades na aplicação de determinada matéria, esta era substituída por outra ainda não lecionada. Já no 2.º ciclo, na ausência de um plano anual estruturado, o objetivo era proporcionar contacto com o maior número possível de matérias, respeitando os espaços atribuídos e dando especial foco ao desenvolvimento dos alunos nas diferentes matérias com base nos objetivos propostos nas Aprendizagens Essenciais.

Na minha perspetiva, o modelo mais eficaz foi o adotado pelo meu Orientador Cooperante no 3.º ciclo, que assenta num plano anual bem definido, no qual se prevê a rotação de uma a duas matérias por semana em função do espaço disponível. Esta organização favorece a articulação entre o planeamento anual, as unidades didáticas e os planos de aula, contribuindo para uma prática mais coesa e estruturada. Apesar do modelo seguido no secundário também ser funcional, carecia do mesmo nível de detalhe e previsibilidade. Num planeamento eficaz, é essencial atender aos pormenores que ligam os objetivos pedagógicos às metas definidas, permitindo também antecipar e gerir eventuais imprevistos de forma mais eficiente. De acordo com Viciano & Mayorga-Vega (2018), um modelo de planeamento eficaz em EF deve integrar estes três eixos fundamentais referidos anteriormente, garantindo coerência e articulação entre todos os níveis. Assim, um plano anual bem definido, favorece uma prática estruturada, flexível e capaz de antecipar eventuais imprevistos, garantindo uma progressão real das aprendizagens.

#### **4.1.4 Planos de Aula**

Numa primeira metade do ano letivo fui observando as aulas dadas pelos docentes e à medida que ia mostrando empenho e surgiam oportunidades tive a possibilidade de lecionar as aulas de forma autónoma, começando primeiramente pelo segundo ciclo, depois o secundário, isto perto do fim do primeiro semestre e no início do segundo semestre o terceiro ciclo.

Cada aula era planeada de forma pormenorizada e antecipada. Na semana anterior já tinha de ter definidos os conteúdos a abordar e até ao fim de semana enviava os planeamentos da próxima semana ao professor cooperante. A seguir a todas as aulas realizávamos uma pequena reflexão que iria servir de base para a reflexão escrita com todos os orientadores. Nos apêndices (3º Apêndice) consta um exemplo de um plano de aula aplicado à turma do secundário.

Os PA são instrumentos cruciais para um professor, pois permitem organizar os objetivos, selecionar atividades e recursos pedagógicos adequados e formular a ponte entre os objetivos e a operacionalização de exercício práticos que permitem alcançá-los. No entanto é importante perceber que os planos de aula devem ser flexíveis e ajustados às necessidades individuais de cada aluno e da turma e contexto em questão (William & Mary Center for Education Innovation, 2022). Foi definido que o plano de aula seria dividido em 3 partes: (1) Parte inicial (aquecimento); (2) Parte principal/fundamental (objetivos a atingir na temática selecionada); (3) Fase final/retorno à calma.

#### **4.2 Ensino**

De acordo com Berliner (2004), um professor experiente é aquele que possui mais de cinco anos de prática profissional, período durante o qual desenvolve competências fundamentadas em vivências concretas e conhecimento acumulado. Esta experiência proporciona maior consciência nas decisões pedagógicas, conferindo ao docente maior autonomia para definir prioridades e ajustar a sua intervenção de forma eficaz. Segundo o autor, esta capacidade está associada à definição prévia de objetivos racionais e à habilidade de distinguir, de forma imediata, o que é ou não essencial, sobretudo em situações imprevistas.

O AESA, bem como os conteúdos dos PNEF, têm como principal objetivo promover o desenvolvimento de um conjunto de competências, conhecimentos, valores e atitudes que contribuam para a adoção de um estilo de vida mais responsável e saudável. Pretende-se, assim, favorecer a construção de um perfil de escolaridade que prepare o aluno para a transição de uma vida ativa, aquando da conclusão da escolaridade obrigatória (PASEO, 2017). No âmbito da disciplina de EF, tanto no ensino básico como no ensino secundário, a demonstração dessas competências é orientada pela concretização de objetivos específicos definidos para cada conteúdo. Estes objetivos estão organizados em três níveis de complexidade distintos: Introdutório, Elementar e Avançado.

<b>Nível de Aprendizagem</b>	<b>Descrição de Conteúdos</b>
<b>Nível Introdutório</b>	Inclui as habilidades, técnicas e conhecimentos que traduzem uma preparação básica ou aptidão específica para a atividade.
<b>Nível Elementar</b>	Refere-se ao domínio dos principais elementos da matéria, com uma abordagem mais formal relativamente aos modelos de prática e organização da atividade.
<b>Nível Avançado</b>	Compreende os conteúdos e formas de participação em situações típicas da modalidade, correspondendo ao nível mais elevado de desempenho que se poderá atingir no contexto da disciplina de Educação Física.

Tabela 4- Níveis de Aprendizagem

Este estágio pedagógico auxiliou-me de modo a perceber, principalmente na turma de secundário, onde a avaliação é muito mais crítica que nos outros ciclos de ensino, aqueles que são os objetivos de cada matéria e quais os parâmetros que assentam em cada nível de ensino.

#### **4.2.1 Opções Pedagógicas**

Os estilos de ensino estão associados às decisões tomadas durante a condução do ensino. Cada professor escolhe o estilo de ensino que procura utilizar, tendo em conta os objetivos definidos para as suas aulas, os alunos, turma e contexto em questão. Segundo Mosston e Ashworth (2008), os estilos de ensino formam um espectro de opções pedagógicas que os professores podem escolher, dependendo dos objetivos e do contexto de cada aula:

- a) Estilo de comando: o professor tem controlo total e define exatamente o que os alunos devem fazer.
- b) Estilo por tarefa (Prática): os alunos executam tarefas definidas pelo professor e este acompanha e orienta principalmente o desempenho.
- c) Estilo recíproco: os alunos trabalham em pares e fornecem feedback aos colegas, com critérios previamente definidos pelo professor.
- d) Estilo inclusivo (*Self-Check/Inclusão*): o professor planeia variantes de diferentes níveis de dificuldade e os alunos monitorizam o seu próprio progresso.
- e) Estilo de autoavaliação (*Self-Check*): os alunos avaliam o próprio desempenho com base em critérios estabelecidos pelo professor.

No PIF acabei por referir que: “Queria levar um estilo de ensino liberal, que é o que melhor encaixa com as minhas características e o utilize de forma eficaz durante a leção da aula nas

diferentes faixas etárias.”. O estilo liberal de liderança, falado anteriormente, caracteriza-se pela concessão de máxima autonomia, permitindo que os alunos compreendam os objetivos e a problemática do exercício e encontrem as suas próprias soluções, sem ordens diretas ou intervenções constantes. O professor atua como facilitador, fornecendo recursos apenas quando solicitado, promovendo criatividade e autogestão dentro do contexto da atividade, em vez de apenas atribuir tarefas. Mas acabei por perceber que o estilo de ensino a ser utilizado dependia muito do ciclo de estudos em questão, da faixa etária e do comportamento e predisposição do grupo de alunos para a aula. Neste estágio pedagógico acabei por concluir e perceber que é muito difícil manter o mesmo estilo de ensino em todas as turmas, mesmo que seja adaptável à faixa etária torna-se mais difícil conseguir controlar a turma, ou seja, é importante que se adapte o estilo de ensino à turma e contexto em questão, de forma a que se possa ter maior controlo da mesma, promover um melhor clima de aula e em simultâneo conseguir que os alunos aprendam os conteúdos. Assim como Bernard et al., (2017) dizem no seu estudo é importante para um professor estagiário desenvolver a criação de um estilo de ensino adaptável e eficaz, que seja centrado nas necessidades dos alunos e nas condições das escolas.

No 5.º ano, optei maioritariamente pela aplicação do estilo de ensino por comando, uma vez que esta faixa etária tende a apresentar maior dispersão e necessita de orientações claras e diretas para garantir o cumprimento eficaz das tarefas propostas. No 9.º ano, mantive este estilo, mas complementei-o com o estilo recíproco, permitindo que os alunos trabalhassem em pares e refletissem sobre a execução dos seus colegas, promovendo a consciencialização do erro e o desenvolvimento do pensamento crítico relativamente à sua própria prática. Por sua vez, no 12.º ano, privilegiei o estilo de autoavaliação, possibilitando aos alunos analisar o seu desempenho com base em critérios previamente definidos e em articulação comigo, identificar os seus níveis de proficiência e os aspetos a melhorar. Segundo Morgan et al. (2005), a utilização destes estilos de ensino é coerente com as exigências pedagógicas de cada nível de ensino e com as características de desenvolvimento específicas das faixas etárias em questão.

Além de tudo isto, no decorrer da minha prática pedagógica, procurei garantir que as aulas decorressem com a maior fluidez possível, estruturando as tarefas de forma lógica e progressiva, o que facilitou uma gestão eficaz do tempo e dos recursos disponíveis. Sempre que necessário, procedi a pequenos ajustamentos na disposição dos materiais ou na ocupação do espaço, garantindo uma prática segura, funcional e adaptada às necessidades do grupo. De acordo com Saloviita (2008), a perda de tempo no início das aulas pode comprometer significativamente o tempo útil de aprendizagem, sendo por isso essencial que o professor assegure transições suaves e uma organização cuidadosa desde os primeiros minutos.

#### **4.2.2 Formas de Transmissão de Informação**

Ao longo da minha prática letiva, utilizei diferentes estratégias de comunicação adaptadas às necessidades específicas dos alunos e ao contexto da aula, com o objetivo de garantir clareza, eficácia e envolvimento na aprendizagem. A transmissão de instruções foi feita, sobretudo, através da verbalização direta, com uma linguagem simples e objetiva. Sempre que necessário, recorri a gestos demonstrativos para reforçar indicações espaciais e técnicas, bem como à demonstração prática dos movimentos ou tarefas. Esta combinação de estratégias facilitou a compreensão por parte dos alunos, permitindo uma correção imediata de erros e promovendo uma melhoria progressiva da execução motora.

Além disso, o feedback pedagógico foi uma componente central da minha intervenção, sendo maioritariamente formativo e individualizado, com reforços positivos e sugestões de melhoria, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem seguro e motivador. Como refere Escarez (2025), o feedback pode assumir diferentes funções: corretiva, quando orienta o aluno na modificação da sua execução; descritiva, ao reforçar comportamentos adequados; e motivacional, ao fomentar a autoconfiança e o empenho do aluno. Ao longo do ano, procurei adaptar cada tipo de feedback ao momento da aula e às características dos alunos, tirando o melhor proveito das situações de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à sequência de transmissão de informação, Magill et al. (1993) defendem que o ensino motor eficaz segue uma estrutura ideal composta por instrução clara, seguida de demonstração visual, prática imediata e feedback corretivo. No entanto, os próprios autores referem que esta ordem deve ser ajustada em função da idade, autonomia e nível de experiência dos alunos uma constatação que validei ao longo da minha intervenção pedagógica.

Neste sentido, apliquei abordagens diferenciadas conforme a faixa etária:

Ano	Método	Justificação
5º Ano	Explicação verbal, Gestual e Demonstração	Ênfase dos pontos-chave do exercício, considerando a menor autonomia e maior propensão à distração.
9º Ano	Explicação Verbal e Demonstração	O maior grau de maturidade e experiência torna suficiente esta metodologia.
12º Ano	Explicação Verbal	Na maioria das situações, esta abordagem é suficiente para garantir a compreensão e a execução correta das tarefas.

Tabela 5- Formas de Transmissão de Informação para as Diferentes Faixas Etárias

Esta adaptação vai ao encontro do que defende Tomlinson (2014), segundo a qual o ensino diferenciado ajustando conteúdos, processos e ambientes às características do grupo é essencial para uma gestão pedagógica eficiente. Assim, um plano de aula bem estruturado, mas flexível, permite ao professor otimizar o tempo útil de aula, responder a imprevistos e alinhar a sua intervenção com os objetivos pedagógicos definidos. Com base nessa abordagem, procurei sempre que o feedback e a transmissão de informação fossem curtas, percetíveis e objetivos, tornando a comunicação mais eficaz e o processo de aprendizagem mais fluido e significativo para os alunos.

#### **4.2.3 Métodos e Estratégias de Observação e Avaliação**

No início da primeira etapa do estágio, limitei-me essencialmente à observação das aulas, o que me permitiu adquirir uma panóplia de exercícios, estratégias e métodos de ensino fundamentais para a fase seguinte, na qual passei a ser responsável pela operacionalização e condução das aulas. Contudo, a natureza e a profundidade das observações foram-se ajustando consoante o ciclo de ensino em que estava inserido.

No 2.º e 3.º ciclos, tendo em conta que os critérios de avaliação eram menos exigentes e que não era da minha inteira responsabilidade avaliar formalmente os alunos, as observações realizadas assumiram um carácter mais geral, muitas vezes discutido verbalmente com o professor titular. Já no ensino secundário, sendo eu o responsável pela avaliação dos alunos, sempre com o acompanhamento do professor cooperante, tornou-se fundamental desenvolver instrumentos de registo mais rigorosos.

Para isso, elaborei fichas de observação com base nos objetivos das Aprendizagens Essenciais e nos documentos orientadores definidos pelo Grupo de EF para o presente ano letivo.

Nielsen (2024) investigou as oportunidades de aprendizagem de 560 estagiários dinamarqueses nas fases do estágio em contexto escolar. O estudo revelou que, é crucial para um professor estagiário desenvolver e aperfeiçoar os seus métodos de observação, de forma a que este possa chegar a uma avaliação o mais justa possível, conseguindo, por sua vez, perceber onde é que o aluno tem de melhorar para evoluir a sua aprendizagem.

As minhas primeiras observações revelaram-se exigentes e desafiaram a minha capacidade de análise, especialmente pela complexidade dos critérios e pela necessidade de atenção simultânea a múltiplos aspetos da aula. No entanto, com a prática e um conhecimento mais aprofundado dos documentos de referência, fui aperfeiçoando o meu processo de observação. Ainda assim, reconheço que este é um domínio que exige uma melhoria contínua. Por isso, considero essencial continuar a desenvolver estratégias e métodos que otimizem a minha capacidade de observação e, simultaneamente, me permitam gerir e dinamizar eficazmente as aulas.

#### **4.2.4 Gestão de Conflitos e Promoção de um Clima de Aula Positivo**

Durante o meu estágio como professor, em todos os ciclos tive como principal desafio encontrar um equilíbrio entre manter o controlo da turma e promover um clima de aula positivo. Nos primeiros tempos percebi que para muitos alunos este equilíbrio não era claro pois associavam um bom ambiente a maior liberdade e menos regras. Como referem Evertson e Weinstein (2013), a gestão eficaz da sala de aula não implica apenas impor regras, mas também criar condições e rotinas que favoreçam um ambiente positivo, onde os alunos se sintam motivados para o processo de ensino. Com o tempo e a experiência fui percebendo que era possível conciliar o controlo disciplinar com uma boa atmosfera na aula através da implementação de estratégias consistentes. A primeira medida que tomei foi estabelecer regras claras logo desde o início, adaptadas ao perfil e idade de cada turma. Deixar bem definido o que era permitido e o que não era, ajudava os alunos a compreender os seus limites e a agir dentro de um espaço de liberdade bem delineado. Segundo Afriadi e Fitri (2025), a disciplina construtiva não se baseia na imposição autoritária, mas sim na definição partilhada de regras que promovam a autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos.

Sempre que os alunos cumpriam as regras e mostravam envolvimento procurava recompensar esse comportamento com a introdução de exercícios mais lúdicos. Esta estratégia revelou-se particularmente eficaz no ensino secundário, onde os alunos muitas vezes estão saturados de tarefas focadas apenas na performance. Apesar de nem sempre demonstrarem entusiasmo, à partida mostravam-se mais motivados sempre que surgia uma atividade diferente e desafiante. O reforço positivo é amplamente reconhecido pela literatura como uma estratégia fundamental para incentivar comportamentos desejáveis e fortalecer a relação pedagógica (Ahmed e Pierre, 2024).

No segundo ciclo, a gestão comportamental era mais simples, porque os alunos se entusiasmavam facilmente com qualquer proposta de atividade sendo o mais importante garantir que as regras estavam bem estabelecidas. Contudo no terceiro ciclo, obtive contacto com uma turma que apresentava um bom equilíbrio entre respeito pelas regras e envolvimento com as tarefas o que me permitiu introduzir variações nas aulas sem comprometer o ambiente. Qualquer exercício que fugisse ao padrão tradicional era bem recebido e contribuía para a criação de um clima de aula positivo

Foi no ensino secundário que enfrentei os maiores desafios disciplinares, pois apesar de conhecerem as regras, muitos alunos tentavam contorná-las. Neste contexto, precisei de recorrer a medidas disciplinares mais rigorosas, contudo. Assim criei estratégias de penalização que obrigavam

os alunos a parar assim que tivessem um comportamento fora da tarefa. Caso algum aluno não cumprisse as regras claras dentro da sala de aula este sabia que iria ter uma penalização adequada ao seu comportamento como sentar-se ou ser convidado a sair da aula. Alguns deles para poderem voltar para a aula tinham de fazer flexões ou abdominais. Estas medidas permitiam que mesmo em situação de indisciplina, os alunos continuassem a desenvolver capacidades importantes para certas matérias, como por exemplo a realização de flexões para os testes FIT Escolas, ao mesmo tempo mostrava que as regras existiam e tinham consequências sem comprometer o processo de aprendizagem. Outra estratégia relevante consistiu na introdução pontual de exercícios de carácter mais lúdico, especialmente em momentos em que identificava sinais de cansaço ou desmotivação nos alunos face aos conteúdos mais específicos, que por diferentes razões não lhes despertavam tanto interesse. Estes exercícios foram cuidadosamente concebidos para manter o seu valor pedagógico e possibilitar a avaliação dos parâmetros definidos na unidade didáctica. Sempre que os inseria, verificava-se uma melhoria significativa no clima da aula, ainda que tivesse consciência de que o seu uso devia ser moderado, de modo a não comprometer a seriedade do processo educativo. Com frequência, mesmo após a explicação dessas metodologias mais lúdicas, alguns alunos não conseguiam compreender plenamente que tais abordagens são igualmente positivas, na medida em que contribuem para o aprimoramento técnico, tático e para a indução de conhecimento sobre qualquer conteúdo. Assim, esta metodologia deve ser gerida com critério, garantindo que os alunos atinjam os objetivos propostos, independentemente desta prática ser lúdica ou não, percebendo assim qual a melhor estratégia de ensino a utilizar.

#### **4.2.5 Prática Reflexiva e Flexibilidade Pedagógica na Educação Física**

Segundo Naseem et al. (2023), a prática reflexiva é crucial para a transformação da identidade profissional do professor e para o aumento da qualidade do ensino. Esta abordagem incentiva os docentes a analisarem criticamente as suas ações, reconhecendo pontos fortes e áreas de melhoria, o que se revela fundamental para qualquer professor, independentemente da fase da carreira em que se encontra.

Pianta et al. (2012) analisaram o papel dos mentores experientes no acompanhamento de professores em início de carreira, concluindo que a interação entre ambos se encontra fortemente associada a ganhos significativos ao nível da autoeficácia docente, da capacidade reflexiva e da qualidade das interações pedagógicas estabelecidas com os alunos.

Hendry e Oliver (2012), referem que a observação entre pares constitui uma ferramenta poderosa de desenvolvimento profissional, pois permite aos professores aprenderem com os outros, identificar práticas eficazes e com base nelas, desenvolver o seu próprio estilo de ensino de forma mais informada e consciente.

Como futuro professor fez parte do meu processo de aprendizagem saber, que a existência de um planeamento prévio, com a composição de planos principais e secundários, é essencial para o sucesso da aprendizagem dos alunos, no entanto, foi notório neste ano letivo que independentemente daquilo que foi planeado é necessário ter a capacidade de reflexão e análise no decorrer da aula para conseguir realizar ajustes perante erros práticos. Segundo Zafar (2017), os professores em formação que, durante o estágio prático, realizam reflexão em ação, isto é, que analisam e ajustam a sua prática em tempo real, têm uma probabilidade significativamente maior de atingir os objetivos da aula e, conseqüentemente, de promover a aprendizagem dos alunos.

Nem sempre é possível transpor com a máxima eficácia o que foi planeado na teoria para o contexto prático. Para um professor, o fator determinante do sucesso reside na aprendizagem efetiva

dos alunos, mas para alcançar esse objetivo, o docente tem de conhecer as individualidades de cada aluno, assim como o contexto e que recursos é que estão disponíveis para utilização. Contudo, o que foi idealizado na teoria pode não corresponder às necessidades do momento da turma ou a determinado aluno e é nesse período que é necessário realizar ajustes em tempo real para garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos e a aquisição dos objetivos propostos.

A observação, reflexão e a análise crítica desenvolvidas ao longo de todo o estágio, tanto sobre a minha prática letiva como sobre a dos meus colegas estagiários, docentes e orientador, revelaram-se fundamentais no meu processo de desenvolvimento profissional enquanto futuro professor. A reflexão sobre as minhas aulas, assumiu um papel central na identificação dos momentos mais bem conseguidos, assim como daqueles que revelaram fragilidades, permitindo-me compreender, a partir da minha própria percepção e da do orientador, os aspetos a melhorar. O facto de contar com o acompanhamento de um orientador com vasta experiência docente permitiu-me aceder a uma perspetiva externa e fundamentada, essencial para o meu crescimento pedagógico.

A articulação entre a minha abordagem inovadora, naturalmente influenciada pela juventude e pela menor experiência, e a visão experiente do orientador, possibilitou a construção de uma análise crítica mais abrangente e informada. Esta complementaridade entre duas visões distintas contribuiu para a formulação progressiva de um estilo de ensino próprio, que integra diferentes perspetivas e procura responder de forma mais eficaz às exigências da prática letiva.

A observação das aulas dos meus colegas estagiários, bem como a oportunidade de trabalhar com diferentes docentes e com quase todos os cargos pedagógicos ao longo do estágio, ofereceu-me uma perspetiva abrangente sobre distintos tipos de organização, metodologias e estilos de docência. Esta experiência foi essencial para, em diálogo com os próprios colegas e também numa reflexão individual, conseguir identificar os aspetos mais positivos e aqueles a melhorar nas aulas observadas. Permitindo-me, por sua vez, analisar estratégias, metodologias, exercícios e estilos de ensino, esta observação contribuiu para a construção de um repertório diversificado de abordagens pedagógicas que poderei aplicar consoante as características da turma e o contexto específico em que me encontrar.

Todas as observações, reflexões e análises realizadas em aula, quer com o meu orientador, quer com os meus colegas de estágio, contribuíram significativamente para o aperfeiçoamento de aspetos e critérios fundamentais no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Entre esses aspetos, destaco a qualidade da instrução, a escolha de estratégias pedagógicas, a comunicação, a organização dos espaços, a gestão do tempo, entre outros elementos essenciais da prática docente. O processo de estágio, para além de proporcionar uma experiência prática sobre o que significa ser professor, fez com que me fosse possível também, conhecer e compreender diferentes perspetivas pedagógicas. Os professores com quem contactei, com percursos profissionais diversos, partilharam aquilo que, com base na sua experiência (ou, no caso dos colegas estagiários, na sua inexperiência), consideram ser boas ou menos boas práticas. Esta diversidade de visões foi fundamental para a construção gradual de um estilo de ensino próprio, alicerçado em diferentes contributos e ajustado à minha identidade profissional em desenvolvimento.

#### **4.3 Avaliação**

O processo de avaliação constitui um instrumento fundamental para que alunos e professores possam aferir se os objetivos delineados no início do ano letivo foram efetivamente alcançados. Ao permitir ao aluno compreender quais os parâmetros em que obteve um desempenho positivo e quais aqueles que necessitam de melhoria, promoveu, assim, uma autorregulação da aprendizagem com vista à progressão e à obtenção de melhores resultados.

A avaliação consiste num processo sistemático de obtenção, interpretação e comunicação de dados acerca da aprendizagem dos alunos em relação a objetivos previamente definidos. A sua função é dupla: apoiar o progresso dos alunos e orientar o ensino, garantindo a qualidade do programa (Buchholtz., 2018). Na disciplina de Educação Física, a avaliação configura-se como um processo sistemático de recolha, análise e comunicação de dados relativos ao desempenho dos alunos nos domínios cognitivo, afetivo e físico. Esta abordagem permite ao professor monitorizar o desenvolvimento motor, emocional e intelectual dos alunos em tempo real, fornecendo uma base sólida para ajustar os planos de ensino conforme as necessidades identificadas. Além disso, ao considerarmos que a avaliação eficaz não consiste apenas em atribuir notas, mas sim em fornecer um feedback significativo e motivador, torna-se evidente que a mesma contribui decisivamente para a personalização das intervenções pedagógicas, consolidando aprendizagens mais profundas e duradouras (AIESEP, 2020). Na prática educativa, a avaliação pode ser categorizada em diagnóstica, formativa e sumativa, cada uma com papéis distintos e complementares (Ismail et al., 2022).

Enquanto professor estagiário, tive diferentes níveis de envolvimento nos momentos avaliativos, consoante o ciclo de ensino e o semestre. No primeiro semestre, participei apenas como observador no processo de avaliação da turma de todos os ciclos, podendo partilhar a minha opinião sobre as classificações atribuídas pelo professor titular. O elemento diferenciador foi que no segundo e terceiro ciclos, ao longo de ambos os semestres, a minha intervenção passou pela partilha de sugestões e reflexões sobre a avaliação realizada pelo docente responsável. Já no secundário, a partir do segundo semestre, tive uma participação totalmente ativa no processo avaliativo. Desde o início do ano letivo ficou estabelecido com o meu orientador cooperante que, a partir do momento em que assumisse a responsabilidade total pela lecionação da turma, o que aconteceu perto do início do segundo semestre, passaria também a ser responsável pela avaliação dos alunos nas diferentes matérias. Esta tarefa foi desenvolvida de forma autónoma, mas sempre com a supervisão e acompanhamento do orientador cooperante, garantindo assim a coerência e a fiabilidade do processo avaliativo. Esta era uma avaliação continua em que cada aula tentava observar o máximo de dados da matéria correspondente para quando chegasse ao momento de atribuir as notas pudesses basear-me numa grande quantidade de informação e sucessivamente pudesse atribuir resultados justos. Senti bastantes dificuldades em tentar captar os dados pois são diversos parâmetros sobre cada matéria e diversas matérias, e se me focar unicamente na observação não consigo lecionar a aula. Esta principal dificuldade foi algo que fui aperfeiçoando ao longo do ano letivo de forma a conseguir observar bastantes dados e poder lecionar uma aula dinâmica, fluida e com um bom clima. Não obstante que mesmo com bastante observação e feedbacks contínuos ao longo das aulas sobre o desempenho da turma no global e por vezes a nível individual de alguns alunos, no momento de avaliação final tive alguns desacordos por parte dos alunos nas notas, no entanto após explicar através dos dados recolhidos era algo que progressivamente desaparecia em alguns casos. No fim de contas esta tarefa foi de grande responsabilidade devido à importância desta nota para os alunos na entrada do ensino superior e isso colocou-me uma grande responsabilidade, aprendizagem e empenho para não atribuir notas injustas e prejudicar algum aluno. Apesar de ser um professor inexperiente o meu orientador deu-me alguns alicerces, como dar indicações sobre as observações que eu fazia e discutirmos que observações foram feitas e se estas estavam a ser feitas ajustadas à realidade da turma, durante todo o processo que foram essenciais para a atribuição final das notas

### **4.3.1 Processo de Avaliação**

Na prática educativa, a avaliação pode ser categorizada em diagnóstica, formativa e sumativa, cada uma com papéis distintos e complementares. A avaliação diagnóstica, realizada no início de um ciclo letivo ou de uma unidade didática, serve para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, orientando o docente sobre a necessidade de adaptação do ensino. Já a avaliação formativa, contínua ao longo das aulas, tem como finalidade fornecer feedback imediato, permitindo que o professor ajuste as suas estratégias pedagógicas e o aluno identifique os seus pontos fortes e fracos. Por sua vez, a avaliação sumativa, geralmente aplicada no final de uma unidade ou ciclo, mede o nível de aprendizagem adquirido em relação a padrões ou critérios previamente estabelecidos e é frequentemente usada para atribuir notas e avaliação final. Em suma, estes três tipos de avaliação configuram um ciclo completo de acompanhamento pedagógico desde o diagnóstico inicial até à validação final de aprendizagem e são essenciais para uma prática docente eficaz (Ismail et al., 2022).

No processo de avaliação, foram tidos em consideração os conteúdos presentes nas Aprendizagens Essenciais, complementados por um documento interno elaborado pelos docentes do agrupamento, com o objetivo de facilitar a classificação dos alunos. Este instrumento organizava o desempenho em três níveis distintos: introdutório, elementar e avançado, ao longo do ano letivo. Quando iniciei a conceção dos meus próprios planos didáticos, esta estrutura revelou-se fundamental para compreender com maior clareza quais os parâmetros avaliativos a integrar nas aulas, de forma coerente com os objetivos definidos para cada matéria.

Este ciclo iniciou-se com a avaliação diagnóstica, só pude presenciar este processo, no ensino secundário, pois quando me foram atribuídas as turmas do terceiro e segundo ciclo os docentes já a tinham realizado. A avaliação diagnóstica é um momento fundamental no início do ano letivo, pois permite ao professor de Educação Física identificar o nível inicial de desempenho, conhecimentos e atitudes dos alunos em relação às diferentes matérias. Através desta recolha inicial de informação, é possível compreender as principais necessidades da turma, bem como as suas potencialidades, o que facilita a definição de objetivos realistas e adequados ao contexto específico. Esta avaliação inicial orienta o planeamento das unidades didáticas e garante que os conteúdos e as estratégias pedagógicas estejam alinhadas com o ponto de partida dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz, segura e ajustada à diversidade existente na turma (Lund e Chng, 2018). Apesar de não ter realizado diretamente a avaliação diagnóstica e apenas a ter observado, esta revelou-se útil quando assumi a responsabilidade pela turma. Os dados recolhidos pelo professor, ao longo das aulas que observei, possibilitaram-me, de forma indireta, a construção de uma perceção diagnóstica da turma. Esta perceção ajudou-me a compreender o nível em que os alunos se encontravam, facilitando a definição das matérias a abordar, a seleção dos exercícios mais adequados aos objetivos dos planos de aula e a estruturação da avaliação que a turma viria a ter no segundo semestre.

A avaliação formativa é feita ao longo de todas as aulas. É extremamente importante que exista uma avaliação formativa, uma vez que fornece dados relevantes, tanto ao professor como aos alunos, sobre o desempenho ao longo das aulas, esta permite perceber se houve ou não uma melhoria contínua no processo de aprendizagem, bem como identificar as razões dessa evolução ou regressão. Esta informação é fundamental para criar exercícios e planear aulas de forma a garantir que os alunos consigam alcançar as aprendizagens previstas e potenciar o seu desenvolvimento (Slingerland et al., 2024). No ensino secundário, foi onde mais se evidenciou a aplicação sistemática da avaliação formativa. A partir do momento em que assumi a responsabilidade de lecionar as aulas e atribuir uma avaliação no final do semestre, com o apoio do meu orientador cooperante, desenvolvi diferentes

instrumentos de registo, como tabelas de observação, que me permitiram acompanhar o desempenho dos alunos ao longo do tempo. Estes instrumentos foram construídos com base nos parâmetros definidos nas Aprendizagens Essenciais, permitindo uma avaliação contínua, criteriosa e fundamentada para cada uma das matérias abordadas. Esta prática tornou-se particularmente relevante no 12.º ano, dado o carácter decisivo que a avaliação assume neste ciclo. As percentagens de avaliação eram feitas com base no anexo 3. Além do conhecimento e capacidades dos alunos para a execução das atividades das diferentes matérias, era muito valorizado o seu comportamento, atitudes e esforço em aula. Nos outros ciclos a avaliação era menos criteriosa e especializada, devido principalmente à importância das notas obtidas do secundário e da escala de nota ser mais específica, os métodos e importância da avaliação nas turmas destes ciclos eram distintos daquilo que se praticava no segundo e terceiro ciclo de estudos. Para muitos alunos, os resultados obtidos podem ter impacto direto na continuidade dos estudos no ensino superior, o que acentua a importância de um processo avaliativo rigoroso, transparente e coerente com os objetivos pedagógicos. Nos 2.º e 3.º ciclos, a avaliação assumiu um carácter menos específico e estruturado, não tendo participado diretamente na avaliação sumativa final. Nestes ciclos, a minha contribuição centrou-se na partilha de opiniões e reflexões com os professores após as aulas, analisando o desempenho dos alunos de forma informal. Ainda assim, notei diferenças entre os dois níveis: no 3.º ciclo o processo avaliativo revelou-se mais sistematizado e orientado, enquanto no 2.º ciclo foi conduzido de forma mais flexível e adaptado à realidade das turmas.

A avaliação sumativa revela, no final do ano letivo ou de cada unidade curricular, o desempenho global dos alunos, considerando o conjunto das atividades, matérias e contextos ao longo do ciclo. Trata-se de um componente indispensável para avaliar o perfil do aluno face aos objetivos de aprendizagem previamente definidos. No entanto, esta avaliação só é válida e compreensiva se complementada pelas avaliações diagnóstica e formativa, que moldam, orientam e fundamentam o processo antes do momento avaliatório final (Chufama, 2021). Tive a oportunidade de realizar a avaliação sumativa na turma do ensino secundário com a qual trabalhei, mais concretamente no 12.º ano. Esta foi uma experiência que, inicialmente, me deixou algo nervoso, uma vez que atribuía uma responsabilidade acrescida à minha função enquanto professor estagiário. No entanto, ao longo do ano letivo e das aulas que fui lecionando, fui desenvolvendo e aprimorando a minha capacidade de observação e de registo dos diferentes parâmetros definidos para cada matéria. À medida que se aproximava o momento da avaliação final, sentia-me cada vez mais confiante, pois havia recolhido informação consistente e completa relativamente ao desempenho dos alunos. Ainda assim, o momento de apresentar as classificações e realizar as sessões de auto e heteroavaliação com os alunos revelou-se desafiante, sobretudo porque alguns manifestavam expectativas pouco realistas. Para atenuar este tipo de situações, ao longo do semestre procurei dar feedback contínuo sobre a evolução de cada aluno, destacando os progressos realizados em relação aos parâmetros de avaliação e esclarecendo o que ainda faltava para atingir níveis superiores. Ainda assim, no fim da maioria das sessões era apresentada a avaliação global da turma e demonstrados os critérios que faltavam para atingir o nível seguinte, com base na matéria em questão. Este acompanhamento permitiu que os alunos tomassem consciência da sua progressão, tornando o processo de atribuição da nota final mais transparente e fundamentado. A avaliação sumativa, por fim, refletiu o esforço, o desempenho e as competências demonstradas pelos alunos ao longo das diferentes matérias trabalhadas. Este esforço, atitudes e comportamentos foi preponderante na decisão da subida ou descida da nota num valor. A avaliação sumativa representa um momento crucial no ensino secundário, exigindo do professor um elevado rigor na aplicação de parâmetros específicos, uma vez que reflete o desempenho acumulado

dos alunos ao longo do ano nas diversas matérias e contextos. Este tipo de avaliação envolve a integração de dados gerados pelas fases diagnóstica e formativa, permitindo não só atribuir uma nota final, mas também situar o perfil global do estudante em relação aos objetivos de aprendizagem. Além disso, o caráter decisivo e de alta visibilidade desta avaliação torna o seu processo particularmente complexo para o docente, exigindo clareza nos critérios, consistência na sua aplicação e transparência junto dos alunos (Fareed e Nazeef, 2024).

#### 4.3.2 Instrumentos de Avaliação

Segundo Pillay e Chand (2024) é muito importante que um professor possa ter instrumentos de avaliação bem definidos e pormenorizados no sentido de conseguir realizar uma avaliação de forma mais eficaz. Após saber que iria ser o responsável pela avaliação do secundário tentei perceber com o professor, como poderíamos aferir os dados das diferentes matérias e este ajudou-me a constituir fichas de observação sobre diferentes matérias com diferentes documentos já feitos pelo grupo de EF na plataforma teams, que eram feitas no sentido do protocolo de avaliação definido pelo grupo de EF para a modalidade em questão.



MATÉRIA	INTRODUÇÃO	COMUM NÍVEL INTRODUÇÃO E ELEMENTAR	ELEMENTAR	
<b>BASQUETEBO</b>	Jogo 3x3 em campo inteiro (reduzido) de costa a costa, com muitas situações de finalização em lançamento na passada, com desmarcação e amplitude de espaço. Na defesa acompanha o adversário direto.	Coopera com os companheiros Aceita as regras de arbitragem Conhece e joga de acordo com as regras: a) formas de jogar a bola, b) início e recomeço do jogo, c) bola fora, d) passos, e) dribles, f) bola presa e g) faltas pessoais	Jogo 5x5 em campo inteiro, com pressão defensiva sobre os jogadores com e sem bola, com transição defensiva ocupando os corredores. Ao lançamento, há ressaltos. Em ataque organizado, utilização do passe e corte, do 1x1, com ocupação equilibrada, repondo o equilíbrio ofensivo.	
	INTRODUÇÃO		ELEMENTAR	
	SITUAÇÃO DE PROVA	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO	SITUAÇÃO DE PROVA	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
	3x3 com marcação individual  Realiza em exercício critério: receção, passe, drible de progressão e lançamento parado e/ou na passada.	Jogo anda de costa a costa Há muitas finalizações em situação de vantagem – preferência LP Progressão com participação de mais do que um jogador  Realiza as ações técnicas	3x3, 4x4, 5x5 com marcação individual  Realiza em circuito técnico as seguintes ações: Receção da bola e enquadramento, fintas de arranque em drible, drible de progressão proteção: mudanças de direção pela frente, lançamento na passada e com salto.	Defesa com pressão sem faltas Organização equilibrada com a ocupação dos corredores Passe e corte e reequilibra Explora 1x1 Intenção de finalização em situação de vantagem Participa no ressaltos  Realiza as ações técnicas

Figura 10- Protocolo de Avaliação do Grupo de EF para a Modalidade de Basquetebol

Situação de Jogo 3x3 e Exercício Critério	
Nível introdutório	1 Cooperar com os companheiros e aceitar as decisões da arbitragem
	2 Conhecer o objetivo do jogo, a função das principais ações técnico-táticas e as regras
	3 Receber a bola com as duas mãos e enquadrar-se ofensivamente com o cesto (posição básica ofensiva)
	4 Quando tem o cesto ao alcance lançar na passada ou parado (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre da defesa).
	5 Usar o drible para progredir e avançar (se tem espaço livre à sua frente)
	6 Passar sempre que percebe alguém à frente (companheiro desmarcado, de preferência em posição mais ofensiva)
	7 Desmarcar-se com ocupação racional do espaço
	8 Após perda de posse de bola, reconhecer o seu atacante (defesa individual)
	9 Assumir a atitude defensiva, colocando-se entre o cesto e o adversário direto.
	10 Participar no ressalto, sempre que há lançamento
	11 Realizar em exercício critério: recepção, passe, drible de progressão e lançamento parado e/ou na passada.
Situação de Jogo 3x3, 4x4, 5x5 e Exercício Critério (circuito técnico)	
Nível Elementar	12 Usar em situações de jogo os fundamentos do basquetebol com propriedade.
	13 Compreender pelo menos 4 fases de jogo. (Defesa; contra ataque; ataque; recuperação defensiva)
	14 Transição defesa ataque – Reação rápida ao ganho da posse de bola de todos os jogadores para as áreas de recepção pré-definidas.
	15 Através de passe ou drible fazer aproximar a bola do cesto contrário o mais rápido possível.
	16 Resolução em situação de vantagem numérica ou posicional
	17 Em situação de igualdade numérica assumir o ataque organizado de 4 abertos e através de passe, corte e reajustamento ou penetração em drible alcançar o objetivo do jogo.
	18 Assumir a defesa ao homem da bola e sobremarcar as linhas de 1º passe.
	19 Situação de jogo 3x3, 4x4 e 5x5 com a defesa a fazer "sombra" e com número de ataques condicionados (2/3 ataques) com 2 fases de jogo Contra-Ataque, Ataque. Participação no ressalto ofensivo. Defensivamente a queremos observar a recuperação defensiva para o seu jogador e situar-se entre o atacante e o cesto (defesa ou é "sombra" ou defesa ao homem da bola). Se o seu atacante não tem bola tenta impedir que este receba. Participação no ressalto tentando uma posição de vantagem entre o seu atacante e o cesto da defesa.
	20 Exercício critério: realiza em circuito técnico as seguintes ações: Recepção da bola e enquadramento, fintas de arranque em drible, drible de progressão proteção: mudanças de direção pela frente, lançamento na passada e com salto.

Figura 11- Critérios de avaliação para a modalidade de Basquetebol

Através da figura 11 é possível observar os critérios para a modalidade de basquetebol, neste caso em específico, mas o procedimento é replicável para as restantes matérias. Para se formularem estes critérios é necessário ler o programa de EF do ano letivo em questão. Posteriormente a obter esse entendimento, coloca-se os alunos, por ordem alfabética, numa tabela (Anexo 1) onde foram distinguidos os parâmetros correspondentes aos níveis elementar e introdutório da modalidade em questão, aos quais eram atribuídas pontuações com fundamento no Anexo 2. Após o registo dessas pontuações é possível obter uma nota final na matéria em questão e esse resultado é seguidamente colocado numa outra tabela de avaliação global (Anexo 3), onde constam todos os alunos e conteúdos a avaliar, para ser automaticamente gerada uma nota final. Todos estes procedimentos são feitos na plataforma Excel, com a automatização dos cálculos com base na preponderância desse conteúdo para a nota final, que em seguida permite colocar apenas a atribuição de cada matéria e obter uma nota global. Estas tabelas e fórmulas de Excel já existiam na escola e estavam acessíveis aos professores no grupo de EF na plataforma Teams.

A autoavaliação era feita de forma definitiva na última aula, no entanto após completar o ciclo de determinada modalidade ou caso o aluno conseguisse atingir o nível da modalidade, era comunicado aos alunos em que nível é que eles estavam e o que tinham de fazer para melhorar. A oportunidade de melhoria surgia em aulas seguintes ou perto das últimas aulas do semestre. No processo de autoavaliação eram mostrados todos os resultados dos alunos nas diferentes

modalidades. Estes critérios facilitam a definição dos objetivos para a aula, pois é necessário perceber quais deles têm maior falta de preenchimento e conforme isso consegue-se, assim, averiguar melhor esse determinado parâmetro. Michael et al. (2021) referem que se um professor de Educação Física conseguir ter os seus critérios de avaliação bem definidos, isso resultará em objetivos mais claros e aulas mais objetivas, aumentando significativamente a possibilidade de atingir as metas definidas na avaliação inicial.

Inicialmente, tive algumas dificuldades a trabalhar com os sistemas de observação definidos, pois não fui eu que os constitui. De qualquer forma, à medida que o ano letivo progredia fui ganhando maior confiança e conhecimento sobre os parâmetros e onde é que estes estavam inseridos na tabela, o que facilitou os meus apontamentos. Kwon e Choi (2022) explicam que na primeira fase de estágio é normal sentir essas dificuldades, mas que com o aumento da frequência de avaliação e dos conhecimentos dos parâmetros o processo tornar-se-á mais acessível. É sempre importante após a fase de estágio um professor conseguir manter os métodos ou até modificar uns feitos por si no sentido de dar continuidade e melhoria da sua capacidade de observação (Suphasri e Chinokul, 2021).

#### **4.3.3 Finalidade da Avaliação**

Embora não tenha sido realizada de forma direta no 2.º e 3.º ciclos em todos os contextos de ensino, a avaliação no decorrer do estágio revelou-se crucial para monitorizar a evolução dos alunos e identificar as suas dificuldades. No 12.º ano, onde assumi maior responsabilidade na avaliação, identifiquei parâmetros específicos em que os alunos apresentavam maiores debilidades, o que facilitou a implementação de exercícios corretivos direcionados. Já nos ciclos inferiores, embora não fosse responsável pela avaliação formal, pude compreender as dificuldades dos alunos por meio de reflexões conjuntas com os professores após as aulas. Esse diálogo permitiu identificar tanto questões comuns da turma como necessidades individuais que necessitavam de atenção para melhorar o desempenho. Quando regressávamos à mesma temática, juntamente com o professor, avaliávamos se os exercícios propostos tinham efetivamente respondido às fraquezas diagnosticadas previamente, validando assim os ajustamentos pedagógicos implementados. Este processo reflete a importância da avaliação formativa como instrumento contínuo de regulação pedagógica. Segundo Black e Wiliam (2009), a utilização de feedback sistemático e reflexões dirigidas é fundamental para ajustar o ensino e promover progressão real nos estudantes, assegurando a eficácia do plano de aula ao longo de todo o percurso curricular.

Após formular as grelhas de observação e definir parâmetros e critérios claros, a recolha sistemática de dados na extensão das diferentes aulas facilitou a identificação das necessidades individuais de cada aluno. Deste modo, consegui criar estratégias pedagógicas ajustadas às especificidades de cada estudante, potenciando os seus resultados na disciplina. A avaliação contínua fez com que fosse possível intervir de forma mais eficaz na dinamização das aulas e na personalização das atividades, obtendo indicadores concretos de progresso. Este processo reflete a importância de implementar instrumentos de avaliação diversificados e contínuos, sobretudo em Educação Física, onde os domínios cognitivo, afetivo e motor são transversalmente trabalhados. Estudos demonstram que a adoção de uma avaliação contínua robusta melhora significativamente as competências de aprendizagem dos alunos e as metodologias utilizadas pelo professor também se tornam mais eficazes, promovendo uma abordagem mais formativa e centrada nas necessidades individuais (Deeba et al., 2022).

Esta abordagem mais centrada na avaliação, particularmente no ensino secundário, contexto em que tive maior impacto enquanto professor estagiário, reforçou a minha perceção de que ensinar

vai muito além da simples transmissão de conteúdos. É indispensável refletir criticamente sobre o impacto que esses conteúdos têm nos alunos e nos objetivos de aprendizagem que lhes são propostos. Ensinar não se resume a expor informação ou avaliar competências de forma isolada, mas sim a compreender as individualidades de cada aluno e a conceber estratégias pedagógicas ajustadas, que lhes permitam alcançar os objetivos e metas estabelecidos, tendo em conta o seu contexto específico (Olusegun, 2024). A avaliação, por sua vez, deve ser entendida como um instrumento fundamental para assegurar a qualidade pedagógica, a adequação do ensino e a equidade no acesso à aprendizagem. Quando utilizada de forma formativa e orientada para a melhoria contínua em vez da mera atribuição de classificações, a avaliação transforma-se num processo regulador do ensino-aprendizagem, promovendo o progresso justo e sustentado de cada aluno (Tierney, 2016).

## **5. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

No que respeita a esta área, considero importante salientar que consegui estabelecer e manter uma relação saudável e positiva com toda a comunidade educativa presente em ambas as escolas. Sem dúvida, que este é um aspeto essencial para qualquer estudante estagiário, pois permite retirar o máximo proveito da experiência de estágio. No meu caso, este processo revelou-se bastante natural, uma vez que fui recebido e tratado com grande cordialidade por docentes, não docentes e alunos. Adicionalmente, destaco a relevância da minha participação ativa nas diversas atividades promovidas pela instituição, algumas das quais tive oportunidade de dinamizar por iniciativa própria. Esta dimensão foi particularmente significativa para a minha aprendizagem enquanto estagiário, uma vez que me permitiu contribuir para o fortalecimento da comunidade e do ambiente educativo. Considero, assim, que este envolvimento desempenha um papel crucial não só para o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário, mas também para a qualidade da experiência educativa de alunos e professores.

### **5.1 Documentos Orientadores da Instituição Escola**

O Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades (PAA) constituem documentos estruturantes que conferem clareza, objetividade e coerência ao funcionamento da escola e da comunidade educativa. Estes instrumentos traduzem a identidade institucional em práticas concretas: o Projeto Educativo define a visão, a missão e os valores da escola, delineando o rumo estratégico a prosseguir; o Regulamento Interno assegura a organização e a harmonização da vida escolar, estabelecendo direitos, deveres e normas de convivência; e o Plano Anual de Atividades operacionaliza essas orientações em iniciativas pedagógicas, culturais e sociais, promovendo a aproximação da escola às famílias e à comunidade local. Em articulação, estes documentos garantem a consonância entre os objetivos institucionais e as necessidades da comunidade, reforçando a participação ativa dos diversos intervenientes e consolidando uma escola aberta, democrática e comprometida com a formação integral dos alunos.

A análise destes documentos mostrou-se fundamental, isto porque, estes constituem a base da organização escolar, clarificando a identidade da instituição, os princípios e valores que orientam a sua ação, as normas de convivência e as metas a alcançar. Neste sentido, a familiarização com estes instrumentos fez com que fosse possível compreender de forma mais aprofundada o contexto em que a instituição se insere, assim como, alinhar a prática profissional que obtive com os objetivos e diretrizes da comunidade educativa, contribuindo de forma consciente, crítica e integrada para o desenvolvimento do ambiente escolar.

#### **5.1.1 Projeto Educativo**

O PE é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa, que clarifica as finalidades e funções da escola, diagnostica os problemas e potencia as soluções, pondera os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados, sendo fruto de uma dinâmica participativa que envolve toda a comunidade educativa e reforça a identidade e a autonomia da escola (Jerónimo, 2017). No entanto, é importante compreender como é que enquanto DT, professor de DE e professor de EF alinho os objetivos e missões do PE, especialmente no que toca à promoção da inovação, criatividade, pensamento crítico e autonomia dos alunos. É essencial avaliar de que modo estas práticas contribuem efetivamente, para concretizar as finalidades educacionais do agrupamento, transformando o PE em ação prática e significativa.

#### 5.1.1.1 Missão:

A missão do AESA centra-se em atingir o bem-estar físico e mental dos alunos, assim como criar autonomia, criatividade e pensamento crítico que os prepare para a saída da escolaridade obrigatória. Na EF e no DE promove-se a prática de exercício físico, que reduz o stress e melhora a nossa disponibilidade física (Henrique e Amorim, 2024), resultando na promoção de um equilíbrio físico e mental. Além disso, a imposição de jogos que exigem a tomada de decisão rápida e pensamento estratégico nos treinos de DE e aulas de EF desenvolvem a criatividade e pensamento crítico do aluno (Usra et al., 2023). Já a autoavaliação na EF e as atividades proporcionadas na DT no âmbito de definir metas pessoais, fomentam o compromisso e a responsabilidade dos alunos pelo próprio percurso, criando um perfil pessoal mais autónomo (Otero-Saborido et al., 2021).

#### 5.1.1.2 Visão:

A principal visão do agrupamento é ser uma referência no setor da educação, desenvolvendo os alunos em temáticas como a equidade, a inclusão, ao desenvolvimento de competências interpessoais e a sustentabilidade, alicerçados num ambiente de bem-estar. A EF e o DE desenvolvem práticas eco responsáveis, como a realização jogos ao ar livre e a utilização de materiais reutilizáveis nas aulas, alinhando a visibilidade do agrupamento com valores de sustentabilidade ambiental (Bucht et al., 2022). Contudo, no desenvolvimento de competências interpessoais, o desenvolvimento de coreografias em grupo na EF ou jogos praticados com a turma na DT ampliam comunicação, colaboração e liderança, reforçando competências essenciais para o sucesso pessoal e profissional dos alunos (Soares, 2025).

#### 5.1.1.3 Valores:

A instituição, compromete-se a promover nos seus alunos valores fundamentais como a equidade, inclusão, respeito e solidariedade. No âmbito da função docente em EF, qualquer jogo ou exercício praticado nas diversas modalidades incorpora valores éticos significativos, incluindo os princípios de fair-play e valores de respeito e solidariedade pelo próximo, estes são inerentes ao que é o conceito de desporto (Avelar, 2012). Em suma, são também contemplados os valores do Olimpismo, os quais reforçam a promoção da equidade e inclusão social (Carrascoza e Silveira, 2022).

### **5.1.2 Regulamento Interno**

O Regulamento Interno, configura-se como um documento jurídico e organizacional essencial para a vida da comunidade escolar, que define o regime de funcionamento da instituição, incluindo os órgãos de administração e gestão, bem como as estruturas pedagógicas e de apoio. Este instrumento normativo delimita de forma clara os direitos e deveres dos diversos intervenientes da comunidade educativa, regulamentando os procedimentos de convivência, as práticas disciplinares e a promoção de harmonia institucional. Na concretização da autonomia escolar, o Regulamento Interno reforça a identidade e a missão institucional, fomentando a responsabilidade dos membros da comunidade educativa e assegura, de certo modo, que os objetivos delineados pelo projeto educativo sejam refletidos e postos em práticas coerentes, conscientes e alinhadas com os valores que orientam a escola.

Lopes (2019) salienta que é fundamental que o professor estagiário proceda a uma análise e reflexão prévias acerca do Regulamento Interno da escola, de modo a compreender claramente quais são os seus direitos e deveres, bem como orientar a sua atuação em conformidade com as normas e medidas instituídas. Tal prática revela-se essencial, uma vez que possibilita ao estagiário compreender o modo de funcionamento da instituição e conseqüentemente, adequar a sua intervenção às diretrizes

estabelecidas, contribuindo assim para a prossecução dos objetivos delineados no Projeto Educativo da escola.

### **5.1.3 Plano Anual de Atividades**

O PAA constitui o documento que concretiza e operacionaliza os objetivos definidos no Projeto Educativo, através da planificação e implementação de atividades orientadas para a prossecução dessas metas. Neste processo, estabelece-se uma articulação entre docentes, não docentes e alunos, promovendo a corresponsabilização de todos na consecução dos objetivos institucionais. A preparação, o planeamento e a execução das atividades desenvolvem-se em conformidade com as normas estipuladas no Regulamento Interno, o que garante coerência e consistência na ação educativa. Este documento, assume particular relevância, na medida em que permite a todos os intervenientes da comunidade escolar conhecer antecipadamente as atividades a realizar, o respetivo enquadramento e simultaneamente, possibilita a participação ativa dos membros da comunidade educativa, facultando-lhes a oportunidade de propor iniciativas que complementem e enriqueçam as metas inicialmente traçadas no Projeto Educativo.

Para um professor estagiário, especialmente no contexto que estive, é essencial conhecer as atividades delineadas no PAA da escola. Esta informação permite não apenas a participação nas iniciativas existentes, mas também oferece a oportunidade de propor e implementar novas atividades que complementem os objetivos estabelecidos no Projeto Educativo. Segundo Nunes et al. (2021) a análise atenta deste documento facilita a integração do estagiário na comunidade educativa, promovendo uma atuação alinhada com as diretrizes institucionais e contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, desenvolvendo de forma sustentada uma melhor comunidade educativa.

### **5.1.4 Departamento de Educação Física**

No contexto do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e da operacionalização das atividades previstas no Plano Anual de Atividades, existe um departamento que se revela particularmente relevante, e que, no meu caso, foi de extrema importância durante a experiência de estágio: o Departamento de Educação Física. Observa-se, contudo, que o funcionamento deste departamento apresenta algumas diferenças consoante a escola. Na escola básica, o Departamento de Educação Física encontra-se agregado a disciplinas relacionadas com o contexto artístico, enquanto na escola secundária atua de forma mais autónoma e independente. Apesar destas diferenças estruturais, ambos os departamentos desempenham um papel central na implementação das atividades do Plano Anual de Atividades, sendo estas desenvolvidas tanto de forma exclusiva pelo Departamento de Educação Física como em colaboração com outros departamentos.

As atividades promovidas pelo Departamento são reguladas pelo mesmo conjunto de normas, definido no Regulamento Interno, que especifica quais atividades devem ocorrer, a sua finalidade e os procedimentos para a sua concretização. Caso se pretenda introduzir uma nova atividade, deve ser elaborado um regulamento específico que se enquadre nas regras do Departamento, respeitando as diretrizes do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades.

Segundo Cale (2023), não descredibilizando ou superiorizando outras disciplinas, são normalmente os docentes de educação física que atuam no centro das iniciativas escolares de promoção da atividade física, dada a sua natureza singular de fomentar competências motoras, literacia corporal e estilos de vida ativos nos alunos. O artigo sublinha que os professores de Educação Física, pelo seu papel especializado e distintivo, devem liderar e articular as ações que implicam

planeamento, coordenação e execução de programas de atividade física, assumindo assim a sua função como facilitadores estratégicos da comunidade escolar.

### **5.1.5 Reflexão e Análise**

Enquanto estudante estagiário de EF, esta experiência fez com que me fosse possível compreender que esta disciplina e os profissionais que a lecionam, desempenham um papel estratégico na dinamização e melhoria da comunidade escolar, pois praticamente todas as atividades como o Dia D, os diferentes torneios das variadas modalidades e a grande maioria das saídas que os alunos têm a possibilidade de realizar provêm do planeamento, iniciativa e operacionalização dos professores de EF. Para além do caráter eminentemente prático das aulas, os docentes de EF distinguem-se por terem uma abordagem dinâmica e participativa, transformando conceitos teóricos em aprendizagens práticas e motivadoras para os alunos. Assim, a organização e execução das atividades pelo Departamento conferem uma responsabilidade adicional ao estagiário, que deve acompanhar esta dinâmica e colaborar na organização e implementação das iniciativas pedagógicas e assim foi, em todas as atividades que já estavam no PAA, à exceção daquelas em que estive responsável por organizar e as que tive a possibilidade de iniciar, planejar e realizar.

Em síntese, todos estes documentos convergem nos mesmos propósitos e estabelecem entre si uma relação de complementaridade, funcionando como instrumentos de suporte à sua operacionalização. Esta articulação possibilita que se orientem, de forma integrada, para a prossecução dos objetivos pedagógicos definidos pela instituição, os quais são concebidos, planeados e implementados com a finalidade de promover uma melhoria significativa da comunidade e do ambiente escolar. Deste modo, assegura-se um ensino de elevada qualidade para todos os intervenientes, potenciando um trabalho fluido, organizado e objetivo por parte dos docentes e não docentes, o que, em última instância, se traduz na valorização do processo educativo e na garantia de uma aprendizagem mais consistente e enriquecedora para os alunos.

O estágio curricular como professor de Educação Física representa um momento formativo crucial, pois estabelece um contacto direto com os documentos fundamentais da escola como o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno, oferecendo ao estagiário uma compreensão profunda do funcionamento institucional e da cultura organizacional. Essa imersão favorece, não apenas a sua adaptação ao contexto escolar real, mas também permite que este contribua de forma significativa para a comunidade educativa, através de uma intervenção pedagógica alinhada com os objetivos, valores e práticas estabelecidos pela instituição (González et al., 2025).

Enquanto estagiário de Educação Física neste agrupamento, foi possível notar que este projeto não é apenas um documento formal, mas sim uma orientação real da cultura escolar. As práticas pedagógicas observadas nas diferentes escolas do agrupamento, demonstram um verdadeiro esforço por parte dos docentes em integrar valores como a inclusão, a cooperação e a promoção de estilos de vida saudáveis. A existência de atividades que articulam o desporto escolar com competências sociais e emocionais reflete a visão do AESA quanto à formação integral dos alunos.

Do ponto de vista pessoal, esta experiência fez com que compreendesse melhor, o papel do professor como agente educativo num contexto mais alargado do que o da sala de aula. O contacto com um projeto educativo estruturado, ambicioso e coerente com as necessidades do mundo atual reforçou a minha motivação para investir no meu próprio desenvolvimento profissional. Pude ainda perceber a importância de alinhar a prática docente com os valores institucionais, contribuindo assim para um ambiente escolar mais equitativo, dinâmico e humanizado. Considero, por isso, que este estágio foi uma mais-valia para a minha formação inicial, tendo-me proporcionado experiências

enriquecedoras e um enquadramento pedagógico que levarei comigo no futuro enquanto professor de Educação Física.

## 5.2 Desporto Escolar

O DE constitui uma componente fundamental do sistema educativo, tendo como principal objetivo possibilitar a todo e qualquer aluno a participação numa modalidade organizada no contexto escolar. Para além de incentivar a prática regular de atividade física, o DE promove a saúde, o bem-estar e a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Simultaneamente, procura transmitir valores essenciais como espírito de equipa, disciplina, respeito, ética e fair play. O seu caráter inclusivo garante que todos os alunos, independentemente do nível de aptidão, possam participar nas modalidades disponibilizadas, contribuindo para uma formação mais completa.

Na prática, esses princípios são evidenciados pela participação em diversos eventos, treinos e torneios ao longo do ano letivo, que privilegiam a participação equitativa de todos os alunos inscritos. Nesses eventos, alunos com menor interesse ou nível adequado são integrados em jogos amigáveis, assegurando-lhes carga horária e experiência comparáveis. Observa-se também uma dinâmica de entreatajuda, solidariedade e fair play, favorecida por competências desenvolvidas fora do contexto escolar, sobretudo por alunos com maior especialização na modalidade (Direção-Geral da Educação, 2021).

Eventos competitivos como o *Jr. NBA* representam iniciativas de grande impacto no DE, proporcionando experiências formativas e motivacionais enriquecedoras. Organizado pela *NBA*, em parceria com a Federação Portuguesa de Basquetebol e o DE, o *Jr. NBA* promove valores desportivos e sociais, simulando formatos profissionais e assegurando a inclusão e participação de todos os jogadores, sejam estes federados ou não. A participação da equipa AESA nesta competição revelou-se uma oportunidade única para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e técnicas dos alunos e professores, além de fortalecer o envolvimento dos alunos com a modalidade e a escola.

A literatura científica corrobora a importância dessas atividades no percurso formativo dos alunos e dos educadores em formação. Mesquita et al. (2014) destacam que professores estagiários enfrentam desafios ao lecionar modalidades pouco dominadas, o que reforça a necessidade de diversificação e especialização promovidas pelo DE. Pereira da Silva Junior et al. (2021) afirmam que a participação em eventos competitivos contribui para a consolidação da identidade profissional, estimulando competências pedagógicas, de liderança e de gestão de grupos. Martins (2014) acrescenta que a vivência em contextos desportivos escolares fortalece a autoeficácia dos futuros docentes, influenciando positivamente a sua prática pedagógica.

Desta forma, o DE, através de eventos e torneios organizados, não só promove o desporto e a saúde, mas também contribui para a formação integral dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos professores, consolidando-se como um espaço de educação inclusivo, dinâmico e formativo.

O DE constitui uma componente fundamental do sistema educativo, tendo como principal objetivo possibilitar a todo e qualquer aluno a promoção da sua participação numa determinada modalidade organizada no contexto escolar. Para além de incentivar a prática regular de atividade física, o DE visa fomentar a saúde, o bem-estar e a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Simultaneamente, procura transmitir valores essenciais como o espírito de equipa, a disciplina, o respeito, a ética e o fair play. O seu caráter inclusivo permite que todos os alunos, independentemente do seu nível de aptidão, tenham oportunidade de participar nas diversas modalidades disponibilizadas pela escola, contribuindo para uma formação mais completa.

### **5.3 Atividades Desenvolvidas**

Durante o estágio curricular, participei de forma ativa em todas as atividades previstas no PAA, bem como em iniciativas que não estavam formalmente contempladas nesse documento. A minha participação foi particularmente significativa nos torneios de DE e em articulação com os meus colegas de estágio, concebemos e implementamos uma atividade destinada a colmatar necessidades previamente identificadas no agrupamento, contribuindo assim para a melhoria e enriquecimento da comunidade educativa. Paralelamente, em conjunto com os estagiários e sob a supervisão de um professor orientador, dinamizamos uma atividade integrada nos objetivos definidos no meu PIF, especificamente no âmbito das formações em Dança.

Para cada atividade realizada foi elaborado um relatório, no qual se encontra a descrição detalhada da ação, a sua estrutura organizacional e funcional, bem como uma reflexão crítica acerca das principais aprendizagens obtidas. As atividades encontram-se organizadas por escola, de modo a facilitar a sua análise e enquadramento contextual.

#### **Atividades da Escola Secundária de Santo André:**

1. Torneio de Basquetebol;
2. Dia D;
3. Torneio de Voleibol;
4. Torneio de Andebol;
5. Multiatividades Náuticas com os alunos do 12.º ano.

#### **Atividades da Escola Básica da Quinta da Lomba:**

6. Corta-Mato;
7. Mega Sprinter;
8. Torneio de Basquetebol (3x3);
9. Torneio de Voleibol (3x3);
10. Torneio de Futebol;
11. Torneio de Queimado.

#### **Atividades não contempladas no Plano Anual de Atividades:**

12. Atividade de Remo;

#### **Atividades Desenvolvidas no Desporto Escolar**

13. Júnior NBA.

#### **Atividades desenvolvidas por iniciativa própria:**

14. Projeto de Intervenção com o 1.º Ciclo.

#### **Tutorias/Formações da matéria de Dança:**

15. Aulas de Dança dinamizadas com o professor orientador.

#### **Observações de Aula:**

16. Observação de aulas lecionadas por colegas estagiários e professores titulares.

#### **5.3.1 Atividades na ESSA**

##### ***1. Torneio de Basquetebol***

O evento realizou-se nos dias 9 e 10 de janeiro de 2025. O primeiro dia foi dedicado à fase de grupos e o segundo às eliminatórias. Por se tratar de uma modalidade com forte tradição no concelho, o torneio contou com ampla adesão. Decorreu no pavilhão da ESSA, envolvendo os escalões de juvenis

e juniores. Foram utilizados três campos em simultâneo durante a fase regular, passando a apenas um jogo de cada vez nas eliminatórias. Cada equipa era composta por cinco elementos.

A minha participação, consistiu em apoiar os professores cooperantes no acompanhamento e controlo da organização, assegurando que o torneio decorria conforme o planeado. Este foi o primeiro torneio realizado na escola durante o estágio e representou uma etapa inicial importante para compreender a estrutura e exigências deste tipo de eventos, preparando-me para futuras responsabilidades organizativas. A colaboração ativa na organização de um torneio escolar constitui uma experiência formativa essencial, permitindo ao professor estagiário enfrentar desafios logísticos e pedagógicos reais. Tal vivência, como refere Marais (2011), é fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais e para a contribuição eficaz do docente na dinamização e melhoria da comunidade educativa.

## **2. Dia D**

No início do segundo semestre de cada ano letivo, o AESA organiza um evento denominado "Dia D", o qual se assume como uma iniciativa anual de valorização da comunidade escolar, com base nas metas e objetivos pressupostos no Projeto Educativo. Este evento tem como principal finalidade, promover o envolvimento de todos os elementos da escola, ou seja, alunos, professores, encarregados de educação e pessoal não docente através de atividades que reforcem a identidade do agrupamento, incentivem a participação ativa e contribuam para um ambiente educativo mais inclusivo, dinâmico e colaborativo.

O "Dia D" caracteriza-se por uma suspensão das aulas formais, sendo inteiramente dedicado à realização de atividades pedagógicas, culturais, desportivas e de convívio, organizadas por cada departamento curricular. Cada disciplina assume, nesse dia, um propósito específico, de acordo com a faixa etária e o contexto de cada escola, mesmo estando inseridas no mesmo agrupamento.

No presente ano letivo, a disciplina de Educação Física desenvolveu atividades distintas nas várias escolas. Inicialmente, colaborei com a Escola Básica da Quinta da Lomba, tanto no período da manhã como da tarde, e ainda participei, durante a manhã, em atividades na Escola Secundária. Na Escola Básica, a estação de Educação Física para o terceiro ciclo integrou-se numa atividade intitulada "Vivenciar a Diferença", composta por quatro estações temáticas relacionadas com diferentes tipos de deficiência: autismo, audição, visão e no nosso caso, deficiência motora.

Embora a atividade estivesse planeada para o exterior, as condições climatéricas exigiram uma reorganização, tendo sido adaptada para o miniginásio. Em colaboração com o professor Luís Silva, estruturámos três exercícios que procuraram simular limitações motoras: (1) deslocamento com cadeira de rodas, (2) deslocamento com muletas, desviando-se de obstáculos, e (3) execução de tarefas de drible com apenas um braço, exigindo coordenação e controlo motor. No final da atividade, realizava-se uma breve reflexão com os alunos, com o intuito de os sensibilizar para a importância da empatia, da inclusão e da valorização da diferença. Procurámos transmitir a mensagem de que, embora cada indivíduo enfrente dificuldades distintas, todos partilhamos o mesmo valor enquanto pessoas. As turmas participantes, do 7.º ao 9.º ano, foram divididas em grupos que rotativamente participaram nas diferentes estações.

Já na Escola Secundária, o foco da atividade centrou-se nos alunos do 1.º ciclo, nomeadamente da educação pré-escolar. Dado o interesse demonstrado pela escola na aplicação de propostas pedagógicas dirigidas a este nível de ensino, desenvolvemos, grupo de estágio, atividades lúdico-motoras ajustadas às capacidades das crianças, com jogos que envolviam manipulação de objetos, equilíbrios, deslocamentos, saltos, coordenação e agilidade. As atividades foram dinamizadas em dois

espaços distintos, que foram o pavilhão e o ginásio e contaram com o apoio das educadoras, o que facilitou a organização e o controlo dos grupos.

No 2.º ciclo, a temática abordada centrou-se na prática de atividade física e na coordenação motora. Durante a tarde, em colaboração com as professoras Carla Marto e Susana Vale, dinamizámos no grupo de estágio, uma atividade intitulada "Circuito sobre Rodas", que consistiu num percurso concebido especificamente para os alunos deste ciclo praticarem a condução de bicicletas em segurança. As turmas foram divididas em dois grupos: enquanto um grupo participava no circuito, o outro era responsável por cronometrar os tempos e registar os resultados. O circuito foi planeado com o objetivo de promover a atividade física, a coordenação motora, o equilíbrio e o respeito pelas regras de segurança, num ambiente simultaneamente lúdico e educativo.

De um modo geral, o "Dia D" revelou-se a operacionalização, falada anteriormente, sobre a ligação entre o PAA, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno e a formulação de uma experiência pedagógica altamente enriquecedora, proporcionando um dia diferente e marcante para alunos e professores. Este tipo de iniciativa contribui significativamente para o fortalecimento da coesão da comunidade educativa, o desenvolvimento de competências sociais e a criação de um ambiente escolar mais positivo e inclusivo. A participação ativa do estagiário na organização de eventos escolares multifacetados, como o Dia D, revela-se extremamente benéfica para todos os intervenientes. Este tipo de iniciativa promove a coesão social, incentiva o envolvimento de toda a comunidade escolar e contribui para o enriquecimento do processo formativo do futuro docente, ao reforçar a articulação entre teoria e prática pedagógica. Simultaneamente, proporciona ao estagiário novas perspetivas e recursos didáticos para a planificação de aulas, especialmente em temáticas como a inclusão, o desporto para todos e a promoção de estilos de vida ativos (Preston, 2013).

### **3. Torneio de Voleibol**

Ao contrário de todos os outros eventos, neste, além de fazermos parte da operacionalização, fomos nós que realmente ficámos responsáveis pelo planeamento, operacionalização e basicamente redação de todo o torneio. No dia 24 e 25 de abril de 2025, realizou-se todo o torneio de voleibol 4x4 dos escalões de juvenis e juniores masculinos e femininos na ESSA. No primeiro dia, o objetivo era realizar a fase de grupos e no segundo as eliminatórias, à semelhança do torneio de basquetebol.

Primeiramente, antes da Páscoa, nós, grupo de estágio, fomos avisados nas reuniões semanais que tivemos com os nossos orientadores sobre a responsabilidade perante esta competição, pois o acontecimento realizava-se logo em seguida às férias da Páscoa e não iríamos ter mais tempo para reunir. O professor António Neves, começou por nos explicar o que tinha feito e como o fez nos anos anteriores, dando-nos a liberdade para fazermos algo diferente se assim o entendêssemos. Após a breve explicação do formato, realização e pormenores do torneio, decidimos que fazia sentido mantermos a estrutura. Inicialmente, o professor António Neves e o professor Rui Extreia reuniram todas as inscrições feitas por parte dos alunos. De seguida, o professor António Neves mostrou-nos um Excel já predefinido de anos anteriores, que continha fórmulas de classificação, em que "apenas" tínhamos de colocar o nome das equipas, os grupos e os resultados no decorrer do evento. Durante as férias da Páscoa acabámos por reunir toda a informação e colocá-la no Excel, além disso tivemos também de alterar o regulamento do torneio, criar quadros com todos os jogos, quadros competitivos com os jogos de cada série e quadros competitivos com jogos por campo, de forma a podermos estar o mais organizados possível e que no dia do campeonato não existisse nenhum imprevisto. Ao todo estavam inscritas 43 equipas, tornando este o evento da escola, que até ao momento, contava com o maior número de participantes.

Após realizarmos todo o documento e planeamento do que se iria realizar, reunimos diversas vezes para definir funções e tarefas no dia do torneio. No dia de inauguração chegámos 1 hora mais cedo para preparar tudo antecipadamente e evitar atrasos. Anteriormente ao início das férias, foram incumbidas as funções de arbitragem a alguns alunos do DE de voleibol, que já sabiam previamente que funções iriam realizar e a que horas tinham de estar presentes no local. Além disso foi-lhes dada uma formação pelo professor António Neves, regente do DE da modalidade de voleibol. No decorrer do torneio os alunos de DE realizaram as funções de árbitros de mesa e de jogo. Nós os organizadores, tínhamos de receber e anotar os resultados e em simultâneo verificar se tudo estava a decorrer como o planeado. No dia do torneio percebemos que os tempos por jogo foram mal pensados e isso gerou um atraso nos jogos, este atraso de cerca de uma hora no que estava definido, mas de resto toda a organização foi competente e fez de tudo para decorrer com base no que estava planeado. Estes erros são efetivamente normais, pois foi a nossa primeira vez, no entanto, resta-nos refletir sobre o que foi feito e pensar no sentido de melhoria para próximas oportunidades.

A organização autónoma de um torneio escolar, enquanto grupo de estagiários de Educação Física, revelou-se uma experiência altamente enriquecedora e formativa. Foi possível aplicar, em contexto real, os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, desenvolvendo competências fundamentais como o planeamento, a gestão, a liderança e o trabalho em equipa. Esta autonomia favoreceu o meu crescimento profissional, promovendo a confiança nas minhas capacidades organizacionais (Zach et al., 2023).

O torneio contribuiu também, para reforçar o sentido de pertença à escola e fomentar valores sociais e educativos importantes. A nível formativo, permitiu-me refletir criticamente sobre o processo e os resultados, o que é essencial para a melhoria contínua da prática pedagógica. Esta iniciativa demonstrou que experiências deste tipo, integradas na formação inicial, são determinantes para uma intervenção mais consciente e eficaz no contexto escolar e devem por isso ser valorizadas e incentivadas (Tsangaridou & O'Sullivan, 1997).

#### **4. Torneio de Andebol**

No dia 11 de junho de 2025 realizou-se o torneio de andebol para as turmas do 10.º ano da ESSA, encerrando o PAA. Antes do evento, os professores de Educação Física e os estagiários reuniram-se para definir funções e corrigir o regulamento. O torneio foi dividido em escalões masculinos e femininos, decorreu em quatro campos (três exteriores e um interior), com fases de grupos e eliminatórias. A arbitragem foi assegurada pelos alunos, promovendo um clima de responsabilidade e envolvimento, embora tenha sido necessário intervir pontualmente por falta de segurança ou conhecimento.

Eventos deste tipo são fundamentais no contexto escolar, pois divulgam modalidades com pouca expressão local, como o andebol e reforçam o papel da escola na promoção da prática desportiva. Além da componente física, favorecem o espírito de comunidade, o envolvimento extracurricular e a vivência de um contexto competitivo adequado à idade dos alunos. Estudos recentes (Li et al., 2024; Mahoney et al., 2005) demonstram que estas atividades melhoram o bem-estar emocional e social dos alunos. Assim, a organização do torneio revelou-se uma experiência enriquecedora, ampliando os horizontes dos participantes e consolidando o papel da escola como promotora do desporto e da atividade física.

#### **5. Multiatividades Náuticas com os alunos do 12º ano**

No dia 4 de junho realiza-se anualmente uma atividade destinada aos alunos finalistas do secundário. Trata-se de um dia mais descontraído, organizado pelo grupo de EF, com atividades

náuticas na praia. Em 2025, o evento decorreu na praia de Albarquel, em Setúbal. O ponto de encontro foi na ESSA, às 8h00, e o transporte foi assegurado por autocarro. Quando chegámos ao espaço para a atividade, instalou-se uma base no campo de futebol de praia, onde também foi montado um campo de voleibol. Os alunos foram distribuídos por grupos numerados, podendo optar entre futebol de praia, voleibol ou lazer. Em parceria com o Clube Naval de Albarquel, foram ainda promovidas atividades de canoagem e *stand up paddle* ao longo da manhã. A tarde foi dedicada ao convívio e relaxamento entre alunos e professores. A minha função, tal como a dos restantes docentes, consistiu em apoiar a organização e o acompanhamento das atividades.

Embora não seja uma atividade competitiva, esta iniciativa revelou-se muito útil nesta fase do ano, marcada por avaliações e preparação para exames. Proporciona um momento de descontração, socialização e criação de laços sem afastar os alunos da prática física. Segundo Costa et al. (2024), a participação em eventos desportivos escolares contribui para estilos de vida saudáveis e experiências significativas que complementam o ensino regular. Neste caso, os alunos tiveram contacto com modalidades náuticas num ambiente motivador, o que favoreceu a redução do stress e o desenvolvimento de competências de forma lúdica. A atividade rompeu com a rotina das aulas e, pela proximidade do concelho do Barreiro ao rio, a intenção era poderem despertar interesse pelos desportos aquáticos, fortalecendo a relação dos alunos com o meio natural.

### **5.3.2 Atividades na EBQL**

#### **6. Corta-Mato**

O corta-mato escolar decorreu em duas fases: apuramento e fase regional. A fase de apuramento teve lugar na EBQL, no dia 9 de janeiro de 2025, envolvendo os escalões de infantis a juvenis, masculinos e femininos, incluindo alunos da escola secundária. O grupo de Educação Física e os estagiários chegaram cerca de uma hora e meia antes do início, preparando o percurso e distribuindo posições de controlo para garantir o bom funcionamento da prova e o bem-estar dos alunos. O evento decorreu sem incidentes, com a adesão normal e organização eficiente. No final, procedeu-se à desmontagem e arrumação do material.

A fase regional realizou-se a 3 de fevereiro de 2025, no Parque Augusto Pólvora, em Sesimbra. O ponto de encontro foi na EBQL às 7h50. Participaram os vencedores de todos os escalões da fase escolar. À chegada, as funções foram distribuídas: gestão de lanches e material, controlo da meta e encaminhamento dos alunos para as partidas. A organização do percurso ficou a cargo do DE e da Câmara Municipal de Sesimbra. A minha função foi receber os alunos após a prova, apoiando-os num momento emocionalmente exigente. A atividade decorreu de forma positiva, proporcionando uma experiência marcante e de convívio saudável. A participação ativa em todo o processo de planeamento e execução permitiu-me desenvolver competências de organização e gestão de eventos desportivos. De acordo com Uysal (2025) e Nick & Diedrich (2017), experiências deste tipo são fundamentais para a preparação docente, por aliarem prática desportiva, trabalho colaborativo e desenvolvimento de liderança no contexto escolar.

#### **7. Mega Sprinter**

O *Mega Sprinter* é um evento escolar que envolve alunos de diferentes escalões e géneros, destacando-se pela rapidez de organização e realização. A fase escolar decorreu na EBQL, sob organização dos professores responsáveis e com apoio do grupo de estágio. O procedimento incluiu a seleção de alunos, explicação das regras, preparação das pistas e condução das corridas, apurando-se os dois primeiros de cada prova, com repetições em caso de irregularidades. A fase regional realizou-se no dia 14 de março, na Pista de Atletismo Carla Sacramento, no Seixal, com a participação de nove

alunos. Além das provas de *Mega Sprinter* e *Mega Quilómetro*, realizaram-se atividades complementares como o lançamento do vortex e o *Mega Salto*, oferecendo uma experiência diversificada.

O evento, de grande dimensão, revelou dificuldades na coordenação, nomeadamente no início das provas, com atrasos e problemas de comunicação, sobretudo na sequência das eliminatórias e na gestão das provas paralelas. Houve também irregularidades, como a intervenção de encarregados de educação durante as provas e erros na classificação final, posteriormente retificados. Mas são estas experiências que evidenciam a importância de uma coordenação clara e eficiente em qualquer evento, atividade ou torneio. Apesar dos contratempos, considero que este tipo de vivência foi fundamental para o meu desenvolvimento, uma oportunidade de aprender a gerir imprevistos e a manter a calma diante das dificuldades, como reforça Kolb (2015), ao afirmar que o erro é uma etapa imprescindível na aquisição de competências profissionais.

### **8. Torneio de Basquetebol (3x3)**

No dia 31 de março de 2025 realizou-se o torneio de Basquetebol 3x3 na EBQL, adiado devido às condições climáticas e à falta de infraestruturas adequadas. O evento decorreu das 8h15 às 13h30 e os alunos foram distribuídos por diferentes quadros competitivos, organizados segundo idade, género e número de federados por equipa. Cada quadro tinha um professor responsável, sendo o professor Bruno Regalo o coordenador geral do torneio. Eu fiquei encarregado do quadro das iniciadas femininas não federadas. Cada cesto da escola correspondia a um quadro competitivo, com jogos de 8 minutos previamente calendarizados. A arbitragem e as funções de mesa (registo de pontos e faltas) foram asseguradas por alunos voluntários, enquanto os professores supervisionavam para garantir a regularidade e a justiça das competições.

A experiência implicou responsabilidade e organização, exigindo controlo do tempo, supervisão dos árbitros e gestão das equipas seguintes. Foi uma oportunidade prática de desenvolver competências de planeamento, gestão e dinamização de atividades. Tal como refere Mesquita et al. (2015), o professor de EF deve ter um papel ativo na coordenação de contextos competitivos e formativos, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

### **9. Torneio de Voleibol (3x3)**

No dia 7 de abril de 2025 realizou-se o torneio de voleibol na EBQL. O grupo de estágio reuniu-se às 7h45 para preparar o espaço, ampliando de 4 para 8 campos ao instalar redes nos campos de basquetebol, garantindo mais tempo e frequência de jogos para todos os escalões. Os alunos do 8.º e 9.º anos competiram em formato 3x3 nos campos originais, e os do 7.º ano jogaram 2x2 nos campos adicionais, em ambos os géneros. O professor Bruno Regalo, coordenador desta atividade, distribuiu funções entre docentes e estagiários, ficando eu responsável pelo quadro competitivo do 7.º ano feminino, com quatro equipas. Nos escalões superiores participaram oito equipas por género, com árbitros e mesas geridas por alunos, ficando os professores com supervisão e intervenção em jogos decisivos. O torneio terminou às 13h com a entrega de medalhas e diplomas, seguido da desmontagem do material. Os alunos do 5.º e 6.º anos não participaram, pois estão em fase inicial de desenvolvimento técnico, e muitas escolas básicas não têm infraestrutura, material ou professores especializados para o voleibol, o que prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento da modalidade nos restantes ciclos de ensino, conforme Bastos (2011).

Embora já tivesse alguma experiência com o DE na modalidade de voleibol, este torneio foi uma oportunidade fundamental para aprofundar o meu conhecimento e assumir maiores responsabilidades organizativas, desenvolvendo competências essenciais para a gestão de aulas, como

planeamento, atribuição de responsabilidades e coordenação de múltiplas atividades simultâneas. Segundo Liao et al. (2020) e Carvalho (2019), a participação em torneios e a organização escolar contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional docente e melhoria do ambiente de aprendizagem.

### **10. Torneio de Futsal**

No dia 6, 11 e 12 de junho de 2025 participei como ajudante no torneio escolar de futsal, modalidade distinta do futebol tradicional pelas dimensões do campo e regras. O torneio, segmentado por níveis de escolaridade, contou com elevada participação, refletindo a popularidade do futsal entre os alunos. No dia 6, jogaram os alunos do 9.º ano (masculino e feminino), no dia 11, os do 5.º ano (manhã) e os do 8.º ano (tarde), e no dia 12, pela manhã os do 6.º ano e à tarde os do 7.º ano (apenas masculino). Os jogos ocorreram entre as 9h e 11h30 na parte da manhã, e das 14h30 às 17h30 na parte da tarde, com supervisão assegurada por docentes e estagiários. O regulamento foi revisto no primeiro dia para garantir clareza. O formato foi de liga, com jogos entre todas as equipas, duração reduzida para 12 minutos por partida e pontos atribuídos conforme o resultado (3 por vitória, 2 por empate, 1 por derrota e 0 por ausência injustificada). As substituições foram ilimitadas e comportamentos antidesportivos punidos com exclusão temporária e, em casos graves, com a exclusão da equipa. A arbitragem e controlo foram feitos por alunos selecionados, sob supervisão docente. A organização aproveitou o espaço exterior para manter um ambiente restrito aos jogadores e staff, garantindo concentração e segurança, enquanto os restantes alunos apoiavam nas imediações. A existência de dois campos permitiu a realização simultânea das partidas com equipas técnicas responsáveis pelo cumprimento das regras, registo dos resultados e controlo da cronometragem.

Esta experiência reforçou a importância da prática desportiva no percurso formativo dos alunos e evidenciou o papel ativo dos professores de EF na dinamização da vida escolar e na transmissão dos valores éticos presentes no desporto e na vida em geral (Ilayaraja, 2025). A articulação eficaz entre docentes, estagiários e alunos foi essencial para o sucesso do evento, que decorreu num clima de cooperação, respeito e valorização dos princípios desportivos. Esta por ser a modalidade mais praticada no concelho também se relaciona com um maior número de alunos na sua participação. No entanto, ao contrário das outras, como existem menos praticantes federados o jogo torna-se mais equitativo e inclusivo para todos, o que não se verificou aqui. Em tom de reflexão seria importante ajustar as regras limitando o número de federados por equipa ou criando uma competição só de federados para equilibrar os jogos e tornar esta competição num "espetáculo" mais apelativo e interessante.

### **11. Torneio do Queimado**

No dia 8 de abril de 2025, participei no Torneio de Queimado, que ocorreu durante a pausa letiva. Apesar das férias, muitos alunos participaram, mostrando que eventos assim motivam o regresso à escola e a prática regular de atividade física, objetivo central da EF e do ensino, procurando transformar a escola num espaço de desenvolvimento geral dos alunos no âmbito de os preparar para a saída da escolaridade obrigatória. Segundo Lopes et al. (2012), a escola é um espaço privilegiado para estimular a atividade física diária, contribuindo para o desenvolvimento saudável das crianças e para o estabelecimento de estilos de vida ativos e sustentáveis ao longo da vida. Este torneio reforça que o ambiente escolar e a comunidade educativa são essenciais para incentivar a participação e a motivação dos alunos na prática desportiva, tanto presente quanto futura (Rus et al., 2016). A atividade foi organizada pelo departamento de EF, liderado pelas professoras Susana Vale e Carla Marto, foi direcionado aos alunos do 5.º e 6.º anos, ciclo após o qual o Queimado deixa de ser

leccionado. Esta modalidade, semelhante ao beisebol, desenvolve competências motoras essenciais como pontapear, lançar e receber a bola, promovendo uma competição dinâmica e divertida. A organização foi eficaz, com controlo rigoroso das equipas no interior do campo, onde colaborei na gestão das entradas e saídas, enquanto os professores anotavam resultados.

O Queimado, desperta interesse também entre alunos do ensino secundário, pois envolve elementos técnicos comuns a várias modalidades, como chutos e lançamentos, fundamentais para o desenvolvimento desportivo global, apesar desse jogo ser eliminado após esse ciclo de estudo, é importante pensar na sua integração, pois consegue ter uma perspetiva lúdica que deixa os alunos motivados e por sua vez mais empenhados na tarefa e em resultado disso mais gostos pela a prática regular da atividade física.

### **5.3.3 Atividades Não Contempladas no PAA**

#### **12. Atividade de Remo**

No dia 9 de junho de 2025, realizou-se uma atividade de simulação da modalidade de remo para todas as turmas do 5.º e 6.º anos, das 8h00 às 16h00. A programação foi definida na semana anterior em colaboração com os docentes de EF, incluindo a participação dos professores estagiários conforme disponibilidade. Foram instaladas quatro máquinas de remo numa zona exterior sombreada, cedida pelo Clube de Remo do Barreiro, promovendo interação e conforto aos alunos. O objetivo foi aproximar os alunos de uma modalidade pouco comum, fomentando o interesse pela prática federada, relevante pela proximidade geográfica ao rio. A organização incluiu duas competições: individual, para quem percorresse maior distância em um minuto, e uma minicompetição de equipas com trocas regulares. A minha função foi controlar a turma, anotar os resultados e observar as provas.

A articulação entre estabelecimentos de ensino e clubes desportivos desempenha um papel imprescindível na promoção da prática desportiva no contexto escolar, permitindo o enriquecimento da experiência dos alunos através do acesso a infraestruturas adequadas e experiências especializadas. Esta cooperação, promove o desenvolvimento integrado de competências motoras, sociais e cognitivas, além de garantir a sustentação e continuidade da prática desportiva federada, com benefícios mútuos para os clubes e a comunidade escolar (Barbosa et al., 2021). Trata-se de uma relação em que todos os intervenientes saem beneficiados: os clubes ganham visibilidade e novos atletas, enquanto as escolas diversificam a sua oferta educativa. Assim, torna-se desejável que este tipo de cooperação seja reforçado através da criação de mais iniciativas conjuntas, que promovam a qualidade da prática desportiva e o bem-estar dos alunos para o futuro de uma educação com maior variedade e qualidade (Tinaz et al., 2025).

### **5.3.4 Atividades de Desporto Escolar**

#### **13. Júnior NBA**

No dia 9 de junho de 2025, tive a oportunidade de participar no evento *Jr. NBA*, uma competição global de basquetebol juvenil organizada pela *National Basketball Association* (NBA), destinada a jovens entre os 6 e os 14 anos. Lançado em Portugal em 2017, pela parceria entre a NBA, a Federação Portuguesa de Basquetebol (FPB) e o DE, o projeto visa promover a modalidade, incentivar o trabalho de equipa, a disciplina e os valores desportivos, através da criação de ligas escolares que simulam o formato das competições profissionais. O AESA integrou a *Jr. NBA League Lisboa* na época 2024/2025, representando a equipa *Indiana Pacers*. A fase regular iniciou-se em fevereiro, com partidas disputadas entre seis equipas em dois pavilhões, num sistema onde todas as equipas jogaram entre si. A equipa da escola conseguiu alcançar o segundo lugar, garantindo a passagem à fase final,

que decorreu no prestigiado Multiusos de Odivelas, proporcionando aos alunos uma experiência memorável, próxima do espetáculo da NBA. Nos *playoffs*, a equipa enfrentou a equipa dos *Miami Heat* num jogo equilibrado, perdido por apenas quatro pontos, causando algum impacto emocional nos alunos, que aprenderam a lidar com a derrota, uma valiosa lição desportiva. A equipa reagiu positivamente nos jogos subsequentes, garantindo o 5.º lugar final. O formato competitivo, que limita o número de atletas federados e assegura a participação de todos os jogadores nos primeiros períodos, contribui para a preservação da qualidade e inclusão, promovendo uma experiência equilibrada e formativa para todos os participantes. A participação do AESA no *Jr. NBA League Lisboa 2024/2025* foi, sem dúvida, uma experiência marcante tanto para os alunos como para mim, enquanto professor estagiário. Desde o início da competição, foi possível sentir o entusiasmo e a motivação dos jovens, não só por representarem a sua escola, mas também por fazerem parte de uma iniciativa com um formato tão cativante e bem organizado, que se aproxima do ambiente da própria NBA.

Durante a minha experiência enquanto estagiário, acompanhei o grupo nas deslocações e competições, assumindo um papel de observador e treinador-adjunto do professor Luís. Esta posição permitiu-me compreender o funcionamento global das atividades desportivas. A experiência revelou-se bastante enriquecedora, destacando-se como uma iniciativa notável para a promoção da modalidade e incentivo à prática desportiva. A organização do evento foi exemplar, procedendo-se com fluidez e antecipando eventuais imprevistos. A gestão do tempo e as transições entre jogos decorreram de forma eficiente e sem interrupções. A participação foi bem recebida por todos os alunos. Os federados tiveram a oportunidade de competir contra colegas de outras escolas, com quem já estavam familiarizados, enquanto os não federados tiveram contato prático com a modalidade e seu contexto competitivo. Estas iniciativas são determinantes para enriquecer a experiência no âmbito do DE e contribuem significativamente para encaminhar os jovens para a prática continuada da modalidade.

Conforme referido por Santos (2021), o DE desempenha um papel crucial na formação integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo. Além disso, o DE incentiva hábitos de vida saudáveis, com impacto duradouro para além do ambiente escolar, favorecendo o bem-estar ao longo da vida. Para os estagiários, acompanhar estas atividades proporciona uma compreensão mais profunda das dinâmicas e necessidades dos alunos, enriquecendo a prática pedagógica e apoiando o crescimento profissional. De igual modo, Sampaio (2008) destaca que o DE oferece um espaço privilegiado para que os futuros professores observem diferentes realidades, adotando uma abordagem docente mais inclusiva, adaptada e eficaz.

### **5.3.5 Atividades Desenvolvidas por Iniciativa Própria**

#### ***14. Projeto no 1º Ciclo***

Um das primeiras ideias que tive ao começar o estágio, foi desenvolver um projeto ou atividade que valorizasse o meu estágio e simultaneamente melhorasse a comunidade educativa. Em colaboração com o grupo de estágio e os orientadores, durante reuniões semanais, foram identificadas as principais necessidades existentes no AESA. Constatou-se que a escassez de horas destinadas à prática de atividade física no primeiro ciclo comprometia o desenvolvimento motor dos alunos, interferindo no alcance dos objetivos previstos para o ensino básico e secundário. Com base nesta análise, delineou-se um projeto estruturado para avaliar e promover melhorias nos níveis motores dos alunos do primeiro ciclo.

Antes da implementação, realizou-se uma reunião com a direção do agrupamento, outra com a direção da escola do primeiro ciclo e outra com a docente responsável pela turma, para apresentação

e aprovação do projeto, bem como definição do calendário, fixado para as quartas-feiras ao longo da intervenção. O projeto envolveu a seleção de testes motores adequados, fundamentados em estudos científicos, e a elaboração de planos de aula teóricos alinhados com os objetivos propostos. A intervenção foi realizada ao longo de três meses, abordando conteúdos de lançamentos e manipulações no primeiro mês, deslocamentos e equilíbrios no segundo e jogos pré-desportivos no último. Antes de iniciar, foi feito um protocolo de avaliação que foi aplicado no momento inicial e final para se analisar as principais diferenças e perceber se houve ou não melhorias.

De acordo com Caires (2011), o desenvolvimento de projetos de melhoria no contexto escolar é fundamental para a formação e crescimento profissional do professor estagiário. Estudos recentes (Martins et al., 2023) reforçam que tal prática promove intervenções pedagógicas mais contextualizadas e eficazes, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e a inovação do futuro docente. A participação ativa nestas dinâmicas facilita a adaptação às realidades escolares e fortalece as competências pedagógicas essenciais.

Embora tenha representado um esforço adicional, a experiência foi gratificante, evidenciando melhorias significativas nos resultados dos testes e o entusiasmo dos alunos. Inicialmente aplicado a uma turma-piloto, o projeto demonstrou potencial para expansão a todas as turmas do 4.º ano, amplificando os seus benefícios no contexto escolar. Em síntese, esta intervenção permitiu alcançar os objetivos definidos, proporcionando uma experiência educativa significativa e consolidando estratégias pedagógicas fundamentadas, contribuindo para o desenvolvimento profissional e futuro exercício docente em Educação Física.

### **5.3.6 Tutorias de Dança**

#### **15. Treinos de Dança**

Como referi no início do ano letivo, aquando da elaboração do PIF, para me tornar um professor de excelência seria necessário trabalhar diferentes aspetos durante o estágio e ao longo da minha carreira enquanto docente. Entre esses desafios, identifiquei a necessidade de combater as minhas fragilidades. Nesse documento escrevi: “Combater as fraquezas – procurar melhorar as minhas inseguranças e receios, de modo a evoluir enquanto docente e aprimorar o meu processo de ensino-aprendizagem, aumentando a minha confiança na lecionação da matéria de dança e a minha capacidade de transmitir feedbacks construtivos.”

À partida, considereei que a principal dificuldade residia precisamente na lecionação da disciplina de dança. A experiência direta em contexto escolar veio confirmar essa perceção: as aulas de dança constituíam, de facto, uma fraqueza que necessitava de ser trabalhada. Esta dificuldade não é apenas pessoal, mas também documentada na literatura. No estudo qualitativo desenvolvido por Cruz e Coffani (2015), com base em entrevistas a professores de Educação Física, destacou-se que as fragilidades na formação inicial e a persistência de estereótipos conduzem a obstáculos pedagógicos no ensino da dança, limitando a sua abordagem em contexto de aula. A identificação e a intervenção sobre estas debilidades durante o estágio são consideradas etapas decisivas para o desenvolvimento profissional do futuro docente. Tal como defendem os autores de *Interns’ Reflection upon Their Strengths and Weaknesses* (2023), a capacidade de avaliar criticamente o próprio desempenho é fundamental para o aperfeiçoamento contínuo, permitindo ao estagiário encarar áreas vulneráveis proativamente e alcançar níveis superiores de competência.

O grupo de estágio reunia-se semanalmente, às quintas-feiras, com o objetivo de refletir sobre a prática pedagógica. Nessas reuniões, tanto estagiários como orientadores partilhavam experiências e dificuldades, criando um espaço de colaboração permanente. Embora cada professor estivesse

formalmente associado a apenas um grupo específico de estagiários, o funcionamento era coletivo, com todos os orientadores a contribuírem para o progresso dos quatro estagiários. No final do primeiro semestre, identificou-se unanimemente a leção da dança como a principal dificuldade. Observámos, entretanto, que o professor orientador Rui Extreia apresentava uma abordagem diferenciada no ensino desta matéria, fruto de uma formação específica em dança que tinha frequentado recentemente. Em conjunto, considerámos pertinente solicitar a sua colaboração para a realização de sessões formativas. O professor mostrou-se disponível e, desse modo, foram implementadas formações semanais de dança ao longo de todo o segundo semestre, realizadas às segundas-feiras entre as 13h00 e as 14h00. Cada sessão incidia sobre um estilo de dança distinto, contemplando a prática da coreografia, seleção de músicas adequadas e progressões metodológicas para a sua leção. O percurso iniciou-se pelas danças tradicionais de nível introdutório, prosseguindo com danças sociais do mesmo nível, evoluindo posteriormente para conteúdos elementares em ambos os estilos. Entre os vários estilos, destacamos a aprendizagem da “patuscada”, uma dança que integra passos de diferentes danças tradicionais e que se revelou especialmente útil na avaliação de alunos do ensino secundário.

A cada formação seguiu-se a elaboração de um relatório, no qual não só se registava a aprendizagem prática proporcionada pelo professor, como também o apoio mútuo dentro do grupo de estágio, tendo em vista a construção de confiança e segurança coletiva para a leção futura. À medida que as aprendizagens das formações eram aplicadas em contexto de aula, verificou-se a eficácia das estratégias trabalhadas: tanto as progressões quanto os métodos de ensino mostravam resultados positivos. No meu caso, a confiança, a competência e o conhecimento sobre a matéria aumentaram de forma evidente. No final do ano letivo, a forma como encarava as aulas de dança era radicalmente mais positiva do que no início do estágio, percepção também confirmada pelos próprios alunos. De acordo com Zee e Koomen (2016), a autoeficácia docente, entendida como a confiança nas próprias capacidades de ensinar, constitui um fator decisivo para a criação de ambientes de aprendizagem eficazes, na medida em que professores confiantes lidam melhor com comportamentos desafiantes e propõem estratégias centradas no aluno, o que por sua vez, resulta numa maior curvatura de aprendizagem por parte dos alunos.

Com a evolução da prática, fui adaptando músicas e estratégias pedagógicas de acordo com a idade e características das turmas, o que contribuiu para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Verificou-se, ainda, que muitos erros cometidos pelos alunos eram semelhantes aos erros que nós próprios, estagiários, tínhamos enfrentado durante as formações. Esse fator permitiu-nos intervir com maior eficácia, uma vez que já tínhamos experienciado e resolvido essas dificuldades. Nesse sentido, Larsson et al. (2024) corroboram que a identificação prévia e a superação de erros durante a formação docente capacitam os professores para lidar eficazmente com os mesmos em contexto de aula.

Do mesmo modo, Renner e Pratt (2017) concluíram que, após participarem em formações específicas, professores generalistas passaram a demonstrar maior confiança e preparação para lecionar conteúdos de dança, destacando a relevância da formação contínua no fortalecimento da competência docente. Atualmente, sinto-me preparado para lecionar a disciplina de dança com segurança, reconhecendo a importância decisiva destas formações no desenvolvimento das minhas competências pedagógicas. Para além de melhorar o meu desempenho profissional, ganhei confiança para enfrentar futuras fragilidades e transformá-las em oportunidades de crescimento. Levo, assim, uma bagagem sólida e diferenciada para os próximos desafios em contexto docente, consciente da

importância de revisitar e consolidar periodicamente os estilos trabalhados, de modo a manter atualizada a prática profissional.

### **5.3.7 Observações de Aulas**

Ao longo deste ano letivo, por iniciativa própria, optei por assistir a aulas ministradas por colegas de estágio e por professores titulares. O propósito desta prática foi identificar diferentes estilos de ensino, estratégias pedagógicas e metodologias utilizadas em contexto real, com o intuito de enriquecer e diversificar a minha própria prática docente. Cada observação foi acompanhada da elaboração de um relatório, que descreve tudo o que foi feito, analisa as estratégias utilizadas e promove melhorias se assim for o caso. De acordo com Ávila et al. (2023), a troca de experiências e a observação de aulas de colegas, especialmente de professores mais experientes, constituem elementos fundamentais para a construção do perfil docente, a aprendizagem de diversos estilos de ensino e a consolidação de práticas profissionais. A aprendizagem colaborativa por meio da observação e troca de práticas facilita a formação de um perfil profissional mais sólido, permitindo ao docente em início de carreira refletir sobre diferentes metodologias e adaptar o seu estilo próprio.

Realizei esta experiência por iniciativa própria e a mesma demonstrou-se extremamente enriquecedora, possibilitando-me compreender como diferentes docentes gerem as suas turmas e adaptam as estratégias a contextos diversos. A observação atenta, permitiu-me refletir sobre abordagens didáticas variadas e identificar metodologias passíveis de incorporação no meu percurso profissional. O processo de observação realizava-se sempre com a prévia articulação junto do professor responsável pela aula. Assistia passivamente, sem qualquer intervenção junto dos alunos ou do docente, limitando-me a observar com rigor o desenvolvimento da prática pedagógica. Posteriormente, elaborava um relatório sucinto e, em alguns casos, tive oportunidade de dialogar com os professores observados, partilhando impressões sobre os pontos fortes da aula, assim como possíveis aspetos a melhorar. Esta troca de reflexões revelou-se proveitosa para ambos os intervenientes: enquanto observador, adquiri aprendizagens valiosas para aplicar e adaptar ao meu ensino, para o docente observado, a perspetiva externa proporcionou um contributo enriquecedor para a sua reflexão crítica e aperfeiçoamento contínuo. Nilton et al. (2024) reforçam que a observação direta das práticas pedagógicas e a reflexão sobre diferentes abordagens são cruciais para que futuros professores integrem e adotem metodologias diversificadas, promovendo uma formação docente inovadora e completa. A partir da observação, os docentes podem experimentar, adaptar e desenvolver novas estratégias, ampliando o leque de perspetivas e melhorando a eficácia do ensino.

Importa destacar que estas observações decorreram de forma pontual, sem acompanhamento contínuo ou sistemático de um professor específico. A intenção passou sempre por conhecer diferentes realidades, observar práticas diversificadas e sobretudo, aprender com os pontos fortes evidenciados pelos vários docentes na sua atuação profissional.

Em consonância, Quadros et al. (2024) afirmam que a identidade docente é um processo dinâmico, construído ao longo da formação inicial e do percurso profissional, envolvendo observação crítica, partilha e constante vontade de aprender e melhorar. Estes elementos são indispensáveis para o exercício da docência e para o desenvolvimento de um perfil profissional robusto. Assim, esta prática informal, mas intencional, de observação reflete o meu compromisso com uma formação docente mais completa, colaborativa e alicerçada na aprendizagem entre pares. Considero que, enquanto futuros professores, devemos manter uma postura aberta à aprendizagem de diferentes formas de ensinar, construindo a identidade profissional a partir da observação crítica, partilha de experiências e da contínua procura de melhoria.

### **5.3.8 Análise e Reflexão Global**

Todas as atividades descritas e refletidas neste tópico constituíram uma parte significativa da minha evolução, aprendizagem e desenvolvimento ao longo do estágio. Inicialmente, foi fundamental participar de forma ativa em atividades de apoio, desempenhando um papel mais assistencial do que autônomo. Com o decorrer do estágio, tanto no contexto de sala de aula como no de iniciativas e atividades assumi progressivamente responsabilidades que me concederam autonomia e iniciativa para planejar, controlar e operacionalizar diversas tarefas, contribuindo para o meu crescimento enquanto futuro docente. Segundo o estudo de Bernardo (2019), o envolvimento ativo e progressivo nas diferentes tarefas durante o estágio pedagógico permite o desenvolvimento gradual da autonomia docente, essencial para a construção das competências profissionais necessárias ao exercício da docência. Este processo colaborativo e reflexivo contribui para o fortalecimento da identidade profissional, permitindo ao estagiário assumir papéis mais interventivos e decisórios no contexto escolar.

Cada atividade desempenhada revela-se crucial para a aprendizagem do estagiário. Embora todos experienciem o contexto escolar enquanto alunos, nem todos têm a oportunidade de vivenciar o contexto da docência. A escola onde realizei o estágio mostrou-se, contrariamente à minha experiência enquanto aluno, um ambiente bastante diferenciador, oferecendo uma diversidade de atividades que, na minha perspectiva, contribuem significativamente para o fortalecimento da comunidade escolar, a melhoria do ambiente educativo e a promoção de um ensino de maior qualidade. Estudos indicam que ambientes escolares que promovem atividades diversificadas e extracurriculares favorecem um clima escolar positivo, o que está diretamente associado a uma maior motivação, bem-estar emocional dos alunos e resultados acadêmicos superiores (Guerra, 2018).

No início do estágio, é essencial que o professor em formação atue de forma ativa, mas assistencial, nas atividades escolares, seguindo a orientação de docentes experientes, e à medida que ganha confiança e experiência, deve assumir gradualmente maior autonomia, passando a planejar, executar e gerir as atividades de forma independente. Essa progressão é fundamental para o desenvolvimento das competências pedagógicas e para a construção da identidade profissional do futuro professor (Llorca-Cano et al., 2024). As tarefas realizadas inicialmente, numa função assistencial, foram essenciais para compreender a organização e gestão de atividades no contexto escolar. Esse acompanhamento permitiu-me reconhecer as ações necessárias antes, durante e após a execução de uma atividade, conhecimentos imprescindíveis para que, quando chegasse a minha vez de conduzir alguma dessas tarefas, pudesse assumir as funções, responsabilidades e deveres que garantem o bom desenrolar da atividade. Posteriormente, quando pude realizar tarefas assumidas por minha iniciativa, foram decisivas para o meu crescimento enquanto docente e indivíduo. Demonstraram o que se exige a qualquer profissional: a capacidade de analisar e refletir sobre o contexto em que estamos inseridos, identificar necessidades e encontrar soluções que promovam melhorias. No meu caso específico, isso traduziu-se numa contribuição positiva para a comunidade educativa, mas a competência é transversal a qualquer profissão ou área de atuação. Estudos recentes destacam que a prática reflexiva permite aos professores desenvolver uma mentalidade de crescimento, aprimorar as suas competências e inovar as suas abordagens para melhor atender às necessidades do contexto educacional (ElSary, 2023).

O PAA, documento inserido na estrutura escolar, revela-se uma ferramenta de extrema importância. Se utilizado corretamente, pode resultar em melhores resultados de ensino-aprendizagem, aproximando os alunos da concretização dos objetivos previstos nas aprendizagens

essenciais. Além disso, contribui para a formação de um perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Este documento possui duas faces: se bem aplicado e apoiado em iniciativas coerentes com o projeto educativo e necessidades do agrupamento, torna-se um instrumento de valorização fundamental para a escola, caso isso não aconteça torna-se então num documento sem valor a acrescentar. Conforme demonstrado por Leite (2016), um PAA bem estruturado e dinâmico funciona como um instrumento essencial para o sucesso educativo, promovendo a articulação entre objetivos pedagógicos, trabalho colaborativo entre docentes e envolvimento da comunidade escolar, fatores que influenciam positivamente os resultados escolares e o ambiente educativo. É nesta vertente que se centram as responsabilidades dos professores e do corpo docente: identificar as dificuldades enfrentadas nas disciplinas, sistematizá-las e propor atividades que, realizadas fora da sala de aula, possam contribuir para a resolução dessas dificuldades, promovendo melhorias na comunidade escolar e nos ambientes educativos, apoiando-se nos principais documentos que compõem a escola, como o Projeto Educativo, Regulamento Interno e PAA.

#### **5.4 Direção de Turma**

Durante o estágio curricular tive a oportunidade de desempenhar, observar e coadjuvar diferentes cargos pedagógicos, entre os quais a função de DT. Neste âmbito, acompanhei um dos meus orientadores cooperantes na turma do 6.ºC, com o objetivo de compreender as responsabilidades, direitos e deveres associados a este cargo.

A função de Diretor de Turma assume-se como um elo estruturante entre alunos, professores, direção e encarregados de educação, exigindo um acompanhamento próximo do percurso académico, social e pessoal de cada estudante. Compete ao DT identificar dificuldades, promover o sucesso educativo, gerir eventuais conflitos e garantir um ambiente de aprendizagem harmonioso. Paralelamente, é da sua responsabilidade manter uma comunicação regular com as famílias, informar sobre o progresso escolar, organizar reuniões e intervir, sempre que necessário, na mediação de problemas que afetem a turma. O DT coordena ainda a equipa pedagógica, lidera os conselhos de turma, sistematiza e partilha informação relevante, organiza documentação e elabora relatórios. Para além da vertente administrativa, desempenha um papel pedagógico essencial na promoção de valores como cidadania, respeito, responsabilidade e inclusão, orientando os alunos na reflexão sobre as suas atitudes e decisões. De acordo com Camilo (2015), o diretor de turma configura-se como um ator central no processo educativo, articulando a relação entre escola, alunos e famílias, e influenciando de forma determinante o sucesso académico e social da turma.

No decurso desta experiência, o meu papel foi sobretudo de coadjuvante, o que me proporcionou acesso privilegiado à gestão de informações pessoais dos alunos e respetivas famílias. Acompanhei reuniões, horários de atendimento e colaborei nas tarefas pedagógicas associadas ao cargo, beneficiando de uma aprendizagem em contexto real. Tal como defende Shah (2023), a aprendizagem por observação constitui uma estratégia fundamental na formação inicial, permitindo que o estagiário observe práticas de docentes experientes antes de assumir, de forma autónoma, responsabilidades próprias, garantindo assim uma incorporação progressiva e segura na função.

Relativamente à caracterização da turma do 6.ºC, foi possível realizar um estudo abrangente ao nível social, cultural, psicológico e dos níveis de aprendizagem. Tratava-se de um grupo muito irregular a nível comportamental, mas que, no entanto, é bastante coeso e sem dificuldades significativas, cujo processo de ensino-aprendizagem apresentou uma evolução positiva, particularmente evidente no final do segundo semestre. Esta análise foi determinante para perspetivar a intervenção no âmbito da DT e da prática pedagógica, permitindo ajustar estratégias às necessidades

do grupo e potenciar o seu desenvolvimento integral. A observação e reflexão sobre as reuniões realizadas, a sua intencionalidade e a forma de atuação da professora cooperante foram igualmente momentos cruciais para a consolidação do meu conhecimento. Trata-se de uma responsabilidade que, futuramente, terei de assumir de forma autónoma, mas para a qual esta experiência constituiu uma preparação sólida. A literatura confirma que a participação ativa e a observação de processos reais desde a assistência a reuniões escolares, ao contacto com famílias, até ao apoio em tarefas burocrático-pedagógicas representam práticas essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais robustas e para a integração eficaz do estagiário em cargos pedagógicos de elevada responsabilidade, como o de diretor de turma (Lankford et al., 2019).

Em suma, o DT constitui uma figura de referência no processo educativo, cuja missão é orientar, acompanhar e apoiar os alunos ao longo do ano letivo, promovendo não apenas o sucesso escolar, mas também o desenvolvimento pessoal e social, em consonância com as metas e diretrizes que regem a ação educativa.

## 6. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.

### Impacto das Aulas Politemáticas e Monotemáticas na Motivação dos Alunos do 3.º Ciclo em Educação Física

Tomás Rocha Santos [1] \*, Deborah Kramer [2]

[1] Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Instituto  
Piaget, Portugal

[2] Instituto Piaget de Almada

#### RESUMO

**Enquadramento:** A Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global dos alunos. A motivação do aluno é um fator central no processo de aprendizagem em atividades físicas, assim, compreender os fatores que a influenciam, como a organização das aulas é para criar estratégias e metodologias pedagógicas eficazes que promovam o empenho e o bem-estar dos estudantes. **Objetivos:** Como objetivo geral, pretende-se analisar, de que forma a organização das aulas (aulas monotemáticas ou politemáticas) influencia a motivação dos alunos. **Métodos:** Este estudo contém uma amostra composta por um total de 118 alunos, composta por quatro turmas do 9ºano com uma média total de idades de 14,6 anos. Para avaliação dos níveis de motivação foi utilizado o questionário “Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD: Serpa & Frias, 1991)”. As quatro turmas foram divididas aleatoriamente em dois grupos de duas turmas, o monotemático e o politemático. Em duas turmas só poderiam existir aulas monotemáticas e noutras duas só poderiam existir aulas politemáticas, isto dentro de um intervalo de tempo de três semanas, que corresponde a nove horas práticas. O professor titular de cada turma assumiu as aulas e foram feitos os mesmos planos de aula para cada grupo durante este intervalo de tempo. Foi utilizada uma ANOVA mista para medidas repetidas, procedimento considerado adequado ao delineamento experimental adotado, por possibilitar a análise simultânea de um fator Intra sujeitos (Momento: pré vs. pós-teste) e de um fator Inter sujeitos (Grupo: monotemático vs. politemático). **Resultados:** No geral através da estatística descritiva é possível concluir que na grande maioria das dimensões o grupo monotemático possuiu tendenciosamente para o decréscimo, enquanto o grupo politemático manteve-se efetivamente mais estável. O efeito principal de grupo foi unicamente observado efeito significativo, na dimensão Afiliação Específica ( $F(1, 232) = 4,00, p = 0,047, \eta^2 = 0,017$ ), sugerindo diferenças médias entre os grupos, com o grupo politemático apresentando valores médios superiores, assim como, o efeito principal de momento  $F(1, 232) = 3,83, p = 0,052, \eta^2 = 0,016$ , indicando uma tendência a modificações gerais entre o pré e o pós-teste, independentemente do grupo. Já a interação entre Grupo e Momento não alcançou significância para nenhuma dimensão avaliada. **Conclusões:** A análise dos dados demonstrou que, no geral, não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, o que aponta para uma relativa estabilidade nos níveis motivacionais ao longo do período da intervenção.

**Palavras-Chave:** Educação Física; Organização de Aula; Motivação; Grupo Politemático; Grupo Monotemático.

## Impact of Polysubject and Single-Subject Lessons on the Motivation of Lower Secondary School Students in Physical Education

### ABSTRACT

**Context:** Physical education plays a fundamental role in students' overall development. Student motivation is a key factor in the learning process in physical activities, so understanding the factors that influence it, such as how classes are organized, is essential for creating effective teaching strategies and methodologies that promote student engagement and well-being. **Objectives:** The overall objective is to analyze how the organization of classes (single-topic or multi-topic classes) influences student motivation. **Methods:** This study includes a sample of 118 students from four 9th-grade classes with an average age of 14.6 years. To assess motivation levels, we used the "Questionnaire on Motivation for Sports Activities (QMAD: Serpa & Frias, 1991)". A mixed ANOVA for repeated measures was used, a procedure considered appropriate for the experimental design adopted, as it allows for the simultaneous analysis of an intra-subject factor (Time: pre- vs. post-test) and an inter-subject factor (Group: single-theme vs. multi-theme). **Results:** Overall, descriptive statistics show that in most dimensions, the single-theme group tended to decrease, while the multi-theme group remained more stable. The main group effect was only observed as a significant effect in the Specific Affiliation dimension ( $F(1,232) = 4.00, p = 0.047, \eta^2 = 0.017$ ), suggesting average differences between the groups, with the polythematic group presenting higher average values, as well as the main effect of moment ( $F(1, 232) = 3.83, p = 0.052, \eta^2 = 0.016$ ), indicating a tendency for general changes between the pre- and post-tests, regardless of the group. However, the interaction between Group and Moment did not reach significance for any of the dimensions evaluated. **Conclusions:** Data analysis showed that, in general, there were no statistically significant differences between the two groups, pointing to relative stability in motivational levels throughout the intervention period. **Keywords:** Physical Education; Class Organization; Motivation; Multi-theme Group; Single-theme Group.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global dos alunos, promovendo não apenas competências motoras, mas também habilidades sociais, emocionais e cognitivas, essenciais para a formação integral de qualquer indivíduo (OMS, 2020). Olhando para a Educação Física é importante pensar no seu principal objetivo, isto é, transmitir conhecimentos e capacidades aos seus alunos. A aprendizagem do aluno é um fator central no processo de ensino em atividades físicas, e para tal é fulcral que o aluno esteja motivado para tal, pois os alunos motivados tendem a desenvolver-se mais ativamente, alcançando melhores resultados e fomentando uma atitude positiva em relação à prática de exercício físico (Deci & Ryan, 1985). Assim, compreender os fatores que influenciam a motivação, como a organização estrutural das aulas, ou seja, se esta é poli ou monotemática, é eficaz para promover o empenho e o bem-estar dos estudantes (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005).

A organização da aula é um elemento crucial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, pois uma estrutura bem planejada promove o aumento da motivação dos alunos e facilita a captação de conhecimentos, promovendo um ambiente mais apelativo e eficaz (Rink, 2010). A organização das aulas abrange vários fatores, mas um em especial encontra-se centrado nos conteúdos a lecionar: as aulas podem ser politemáticas ou monotemáticas. A escolha entre aulas politemáticas, que abordam múltiplos conteúdos ou atividades numa única aula, e aulas monotemáticas, com um foco exclusivo num único conteúdo, têm implicações significativas na experiência e motivação dos alunos em EF. De acordo com Mosto e Ashwort (2008) a abordagem politemática pode aumentar a diversidade e o interesse, proporcionando aos alunos a oportunidade de explorar diferentes competências e encontrar áreas de preferência pessoal. Por outro lado, segundo Rink (2010) as aulas monotemáticas permitem uma maior profundidade e continuidade, favorecendo o aperfeiçoamento de habilidades específicas, mas também da sensação de progresso individual. Ambas as abordagens podem impactar a motivação dos alunos, sendo necessário compreender o perfil e os interesses do grupo para promover uma experiência significativa e aliciente para todos os alunos (Chen e Wang, 2017).

Segundo Rink (2010) é fundamental que os professores e educadores escolham metodologias adequadas ao planeamento das aulas de EF, pois estratégias bem estruturadas, como a definição entre abordagens politemáticas ou monotemáticas, desempenham um papel crucial na maximização da motivação dos alunos. Essas escolhas permitem criar aulas mais envolventes, promovendo maior empenho, foco e eficiência por parte dos estudantes durante as atividades (Rink, 2010). No entanto, ainda existem lacunas significativas na literatura sobre como essas abordagens influenciam a motivação em contextos específicos, como a Educação Física escolar, especialmente considerando variáveis como faixa etária, preferências individuais e dinâmicas de grupo (Chen e Wang, 2017; Ntoumanis, 2001). A necessidade de mais investigações sobre a eficácia dessas práticas em diferentes cenários destaca-se como um passo essencial para fornecer diretrizes pedagógicas mais detalhadas e aplicáveis.

Um instrumento utilizado para a avaliação da motivação dos alunos na prática da disciplina de Educação Física é o Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD) este é fundamentado na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), que identifica diferentes tipos de

motivação, desde a motivação intrínseca até a extrínseca, mas também a desmotivação. O QMAD é utilizado para avaliar os motivos mais importantes para a prática desportiva é a versão traduzida e adaptada para a língua portuguesa por Serpa e Frias (1991) do questionário Participation Motivation Questionnaire – PMQ (Gill, Gross & Huddleston, 1983). Este modelo teórico destaca a importância das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento para sustentar a motivação de forma saudável. A escolha do QMAD como instrumento para avaliar a motivação dos alunos justifica-se pela sua validade e capacidade de identificar as variáveis que influenciam o empenho e compromisso em atividades desportivas, permitindo aos professores adotar estratégias pedagógicas mais eficazes e personalizadas.

Deste modo, destacam-se alguns objetivos que poderão servir de base à investigação. Como objetivo geral, pretende-se analisar se a organização das aulas (aulas monotemáticas ou politemáticas) influencia a motivação dos alunos. A partir desta linha de orientação, definem-se também alguns objetivos específicos que contribuem para um entendimento mais aprofundado da temática e proporcionam uma análise detalhada do objeto de estudo. Estes objetivos são os seguintes:

- a) Destacar as preferências dos alunos em relação ao formato das aulas (monotemáticas ou politemáticas);
- b) Organizar um percurso diferenciado de aulas para observação prática dos alunos;
- c) Investigar como a organização das aulas, afeta os níveis de motivação e participação dos alunos num curto período tempo (3 semanas);
- d) Levantar informações acerca da organização atual das aulas dentro do ambiente escolar;
- e) Delimitar informações acerca da postura (opinião) dos professores com relação às abordagens destacadas;
- f) Organizar informações e definições sobre as abordagens monotemáticas ou politemáticas, com base na literatura científica (específica) de apoio;

Com base na literatura prévia, a hipótese inicial é que as aulas politemáticas, por oferecerem maior diversidade de atividades, tendem a aumentar a motivação dos alunos com perfis mais generalistas, enquanto as aulas monotemáticas podem favorecer aqueles que procuram aprofundar-se em habilidades específicas. Essas hipóteses refletem a importância de adaptar estratégias pedagógicas ao perfil do grupo para promover uma aprendizagem significativa e motivadora.

Este estudo utiliza uma abordagem experimental, através da divisão de turmas em grupos. Num grupo apenas serão aplicadas o conjunto de aulas monotemáticas e noutro as aulas politemáticas. A aplicação do QMAD será feita antes e depois das aulas aplicadas neste intervalo de tempo, resultando na comparação de resultados entre o momento inicial e final e ainda entre grupos para perceber se existiram ou não alterações e qual o grupo com maiores alterações. Esta metodologia pretende analisar o impacto das estratégias pedagógicas na motivação dos alunos, contribuindo para um entendimento mais aprofundado sobre como a organização das aulas pode aprimorar as práticas educativas em Educação Física, promovendo maiores resultados de ensino-aprendizagem.

## **2. MATERIAIS E MÉTODOS**

### **2.1 Amostra**

O principal critério de inclusão para a constituição desta amostra foi a frequência do 9.º ano de escolaridade e a falta de alunos com NEE. Para a seleção da amostra, foram consideradas quatro das cinco turmas do 9º ano, a exceção foi a turma do 9.º A, uma vez que, a nível de constituição quantitativa de alunos, esta apresentava uma discrepância significativa em relação às restantes e além

disso possuí dois alunos com NEE, de forma a não enviesar as respostas ao questionário decidi que não faria parte, por estes dois motivos. Além disso, esta turma incluí um aluno com necessidades educativas especiais, o que poderia comprometer a homogeneidade da amostra e conseqüentemente, afetar a fiabilidade dos resultados. No que diz respeito aos critérios de exclusão, foram removidos da amostra os alunos que apresentavam limitações físicas ou outros motivos que os impossibilitavam de participar em qualquer aula de Educação Física durante o período de intervenção. O estudo realizado por Aniszewski et al. (2019) salienta a importância de considerar esta faixa etária, uma vez que este investigou os fatores que contribuem para o desinteresse dos alunos do 9.º ano nas aulas de Educação Física. Este ano de escolaridade, em particular, caracteriza-se por ser um período em que ocorrem diversas alterações a nível físico, emocional e pessoal, o que reforça a necessidade de compreender as razões que promovem a participação e o empenho dos alunos nas aulas, de forma a garantir que estes alunos continuam motivados para a realização da disciplina na seguinte etapa do secundário. Tendo em conta o exposto, recorreu-se a quatro das cinco turmas do 9.º ano para a constituição da amostra, com o objetivo de incluir o maior número possível de participantes. O tamanho final da amostra foi de 118 alunos.

Grupos	Média de Idades	Nº de Alunos	Género Masculino	Género Feminino	Horas de Prática
<b>Grupo Politemático</b>	<b>14,66</b>	<b>59</b>	<b>24</b>	<b>35</b>	<b>9 Horas de período de intervenção</b>
<b>9ºE</b>	<b>14,69</b>	<b>29</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	
<b>9ºB</b>	<b>14,63</b>	<b>30</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	
<b>Grupo Monotemático</b>	<b>14,55</b>	<b>59</b>	<b>33</b>	<b>26</b>	
<b>9ºC</b>	<b>14,38</b>	<b>29</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	
<b>9ºD</b>	<b>14,73</b>	<b>30</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	
<b>Total</b>	<b>14,60</b>	<b>118</b>	<b>57</b>	<b>61</b>	

Tabela 6- Tabela de Caracterização da Amostra

## **2.2 Instrumento e Procedimentos**

### **2.2.1 Instrumento**

#### **Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD: Serpa & Frias, 1991):**

O instrumento utilizado a aplicar será o Questionário de Motivação para a Atividade Desportiva (QMAD). O QMAD é um instrumento utilizado para avaliar a motivação, permitindo identificar as razões que levam os jovens a praticar desporto. Foi utilizada a versão traduzida e adaptada para a população portuguesa por Serpa e Frias (1991) do questionário Participation Motivation Questionnaire- PMQ (Gill, Gross & Huddleston, 1983). O QMAD é composto por 30 questões,

classificadas numa escala de intensidade crescente de cinco pontos: <0,99, nada importante; 1,00-1,99, pouco importante; 2,00-2,99, importante; 3,00-3,99, muito importante; e 4,00-5,00, extremamente importante (Serpa & Frias, 1990).

Das várias investigações, destaca-se a análise fatorial, realizada por, Fonseca e Maia (1996) esta foi a que mostrou uma maior abrangência de fatores e menor perda de informação. Considerando então as oito dimensões que Rocha (2009) também utilizou no seu estudo:

- **Estatuto:** motivos que se relacionam com a tentativa de aquisição ou manutenção de um estatuto perante os outros. Itens: 5, 14, 19, 21, 25 e 28.
- **Emoções:** motivos que envolvem, de algum modo, a vivência de emoções. Itens: 4, 7, 13.
- **Prazer:** constituído pelos motivos que se relacionam com a experimentação de prazer. Itens: 16, 29 e 30.
- **Competição:** constituído pelos motivos que envolvem competição. Itens: 3, 12, 20 e 26.
- **Forma física:** motivos relacionados com a tentativa de aquisição ou manutenção de uma boa condição ou forma física. Itens: 6, 15, 17 e 24.
- **Desenvolvimento Técnico:** motivos que se relacionam com a tentativa de melhoria do nível técnico atual. Itens: 1, 10 e 23.
- **Afiliação Geral:** constituído pelos motivos que envolvem, de uma forma geral, o relacionamento com outras pessoas. Itens: 2, 11 e 22.
- **Afiliação Específica:** motivos relacionados com as relações geradas no âmbito da equipa. Itens: 8, 9, 18 e 27.

Para cada item existem cinco categorias de respostas, de acordo com uma escala de Likert. De acordo com Morrow, Jackson, Disch e Mood (2003), citado em Rocha (2009) este tipo de escala é usada para avaliar o grau de concordância ou desacordo com afirmações e é amplamente usada em inventários de atitude. Uma das principais vantagens desta escala de respostas é que elas permitem uma escolha de expressão mais ampla, do que as respostas categóricas, que são tipicamente dicotómicas, ou seja, que oferecem escolhas como sim e não ou verdadeiro e falso.

### **2.2.2 Variáveis**

Neste estudo estão presentes variáveis dependentes e independentes. A variável dependente é aquela que está sujeita a mudanças ou variações em resposta à variável independente. Por outro lado, as variáveis independentes são aquelas que representam os fatores ou condições que são modificáveis pelo investigador e pretende-se que fomentem relações causa-efeito sobre as variáveis dependentes. Podemos definir as variáveis dependentes como os níveis de motivação dos alunos em função da sua preferência por aulas monotemáticas ou politemáticas. No entanto, no caso das variáveis independentes estas podem ser designadas como o estilo de ensino escolhido, ou seja, a utilização só de aulas monotemáticas ou só de aulas politemáticas e o intervalo temporal em que estas são utilizadas.

### **Motivação**

A motivação é o processo psicológico que inicia, orienta e sustenta os comportamentos direcionados a um determinado objetivo. Esta pode ser dividida em dois tipos: a motivação intrínseca, que se baseia no impulso para realizar uma atividade proveniente do próprio indivíduo, baseado em prazer, interesse ou desafio pessoal e a motivação extrínseca, que é o comportamento impulsionado por fatores externos, como recompensas, reconhecimento ou punições (Ryan & Deci, 2000).

Na Educação Física, a motivação é essencial para a participação dos alunos nas atividades e para o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis. Segundo Vallerand (2007), a motivação dos alunos pode ser influenciada por fatores como:

- Autonomia – Quando os alunos têm opções e sentem que controlam o seu processo de ensino-aprendizagem.
- Competência – Se sentirem que estão a melhorar e desenvolver habilidades.
- Relacionamento Social – A interação com colegas e professores pode impulsionar a motivação para praticar atividades físicas.

### **Aulas Monotemáticas**

As aulas monotemáticas na Educação Física são aquelas que se focam, exclusivamente, num único conteúdo, tema ou modalidade desportiva durante toda a aula ou até mesmo num período maior, como um semestre. Esse género de abordagem didática, pretende aprofundar o ensino de um determinado tema, permitindo que os alunos desenvolvam maior domínio técnico, tático e teórico sobre a prática em questão (Gallahue & Donnelly, 2008). Contudo, elas são definidas como aquelas que abordam um único tema principal durante toda a aula (Gallahue & Donnelly, 2008). Se o foco for um jogo desportivo coletivo (ex.: basquetebol), então todas as atividades da aula devem estar voltadas para a melhoria e aperfeiçoamento dessa modalidade, como fundamentos, táticas e jogos situacionais, ou seja, não podem incluir circuitos de condição física e outro tipo de atividades que não estejam diretamente relacionadas com a disciplina, mas se por exemplo for criado um circuito específico para melhorar a resistência no basquetebol, esta ainda pode ser considerada uma aula monotemática. Porém, se a aula possuir um circuito de condicionamento físico mais geral, independente da modalidade principal, então já será classificada como politemática.

### **Aulas Politemáticas**

As aulas politemáticas em Educação Física são caracterizadas por integrarem mais do que um conteúdo numa única sessão, podendo estes ser abordados de forma simultânea ou sequencial. Em contraste com as aulas monotemáticas, que se concentram exclusivamente num único tema, as aulas politemáticas proporcionam uma maior diversidade de atividades e uma experiência mais abrangente e variada para os alunos (Darido, 2004; Bracht, 1999).

#### **2.2.3 Procedimentos**

Os procedimentos para a execução do estudo iniciaram-se com a apresentação do projeto aos professores titulares das turmas e à direção do agrupamento. Após a autorização e confirmação de todas as partes envolvidas (Apêndices 5, 6, 7 e 8), foi solicitada autorização aos encarregados de educação para a participação dos alunos no estudo. Esta solicitação passou pelo envio de um email para cada diretor/a (Apêndice 9) de turma das turmas selecionadas para a amostra e novamente reenviado para os encarregados de educação, caso alguém não concordasse com a participação do seu educando, respondia ao email com esse intuito, caso não, não necessitava de responder. Com as permissões formalizadas, efetuou-se a constituição aleatória dos grupos, dividindo quatro turmas em dois grupos: o grupo experimental, submetido a aulas monotemáticas, e o grupo controlo, que frequentou aulas politemáticas. O critério de inclusão abrangeu todos os alunos do 9.º ano do terceiro ciclo de escolaridade inscritos no corrente ano letivo, sendo excluídos os restantes estudantes.

Para avaliar as mudanças motivacionais decorrentes da intervenção, aplicou-se o QMAD antes e após o período de intervenção. Conforme destacado por Braz et al. (2021), a utilização do QMAD em momentos pré e pós-intervenção constitui uma estratégia recomendada e eficaz para aferir modificações nos fatores motivacionais, permitindo compreender o impacto das intervenções

pedagógicas. Embora o referido estudo não exemplifique diretamente a comparação entre abordagens monotemáticas e politemáticas, evidencia a relevância da aplicação sistemática de instrumentos motivacionais para a compreensão dos efeitos de programas específicos.

A duração da intervenção, que se estendeu por três semanas, foi inspirada em estudos como o de Teixeira e Alliprandini (2013) e Trindade (2009), cujos resultados indicam que intervenções bem estruturadas e com carga horária total aproximada de 9 a 12 horas são suficientes para promover melhorias significativas na motivação e desempenho académico dos alunos. Embora esses trabalhos não tenham abordado diretamente a organização das aulas, sugerem que intervenções pedagógicas deste tipo são potencialmente eficazes na promoção de mudanças motivacionais.

A intervenção ocorreu entre os dias 5 e 23 de maio, período letivo isento de interrupções, feriados ou outras atividades escolares que pudessem interferir. A aplicação do QMDA assegurou que os alunos dispunham das condições necessárias para o correto preenchimento do questionário e paralelamente às aulas, foram efetuadas observações qualitativas para complementar a análise dos efeitos da intervenção sobre a motivação dos participantes.

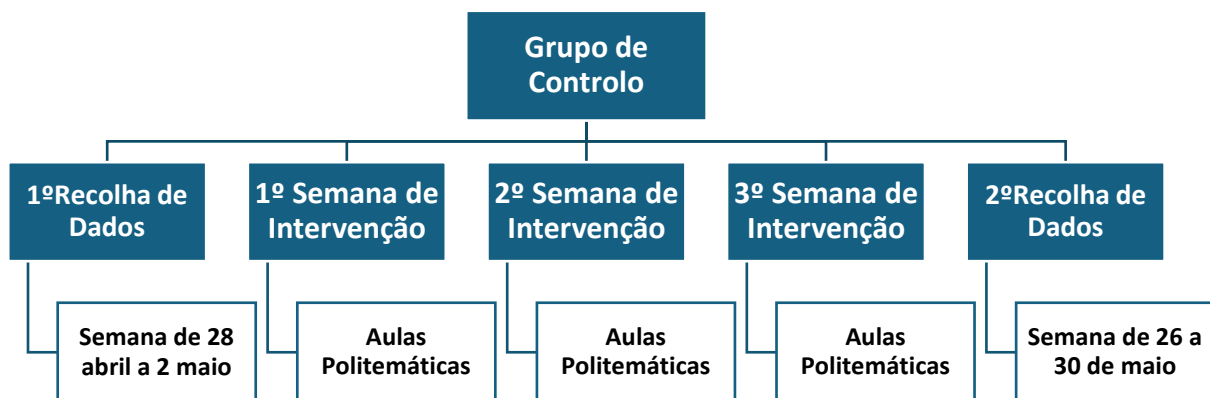


Figura 12- Organização Metodológica do Grupo de Controlo

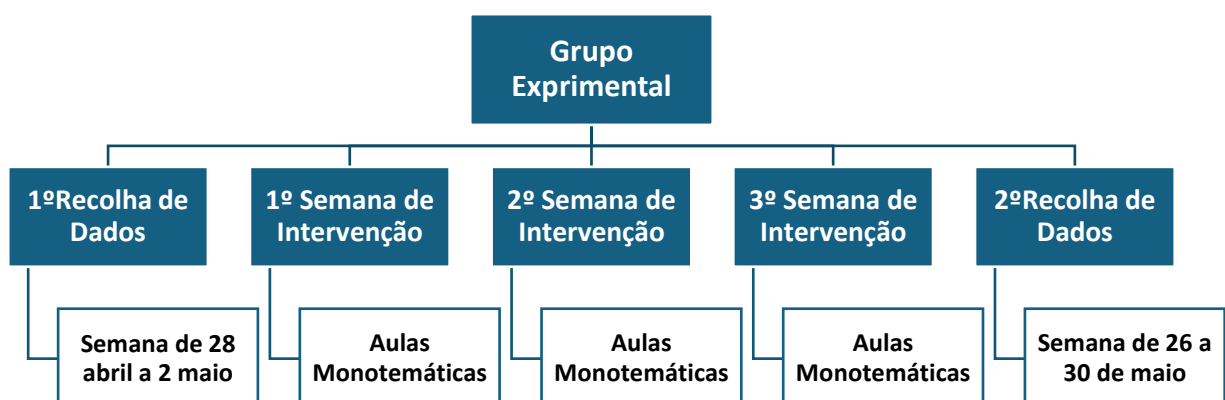


Figura 13- Organização Metodológica do Grupo Experimental

## **2.5 Análise Estatística**

Para a análise estatística dos dados, recorreu-se a uma estratégia em múltiplas etapas. Inicialmente, foram calculadas estatísticas descritivas, nomeadamente médias e desvios-padrão, para

cada grupo (monotemático e politemático) e para cada momento temporal (pré-teste e pós-teste), de modo a permitir uma apreciação preliminar da distribuição dos resultados e das respetivas tendências de evolução. Subsequentemente, os 30 itens do questionário foram agregados em oito dimensões teóricas previamente validadas, através do cálculo da média dos itens que as compõem, visando a redução do erro associado a respostas individuais e o reforço da validade dos construtos avaliados. A normalidade das distribuições de cada dimensão foi aferida através dos testes de Kolmogorov-Smirnov. Apesar de algumas dimensões evidenciarem desvios à normalidade ( $p < 0,05$ ), optou-se por prosseguir com a análise inferencial, tendo em consideração que a ANOVA apresenta robustez face a violações deste pressuposto quando aplicada a amostras de dimensão considerável ( $N = 118$ ) e na ausência de assimetrias graves. Por fim, de forma a responder ao objetivo central do estudo, foi utilizada uma ANOVA mista para medidas repetidas, procedimento considerado adequado ao delineamento experimental adotado, por possibilitar a análise simultânea de um fator Intra sujeitos (Momento: pré vs. pós-teste) e de um fator Inter sujeitos (Grupo: monotemático vs. politemático). Este método permitiu determinar se existiam diferenças entre os grupos na linha de base, se ocorreram alterações estatisticamente significativas ao longo do tempo e se a evolução observada entre o pré e o pós-teste variou em função do tipo de intervenção, sendo esta última correspondente à interação entre Grupo e Momento, a mais relevante para a resposta à questão central do estudo.

### 3. RESULTADOS

Nos resultados, propõe-se proceder a uma investigação dos níveis de significância obtidos nos testes feitos na análise estatística. Com base nesses resultados, será realizado um aprofundamento das respostas fornecidas nos questionários por cada grupo, ou seja, pelas aulas politemáticas e pelas aulas monotemáticas. Para tal, calcular-se-á a média de cada resposta incluída no questionário para ambos os grupos. Posteriormente, essa média será inserida em cada um dos parâmetros de motivação, de acordo com os itens respondidos, definidos pelo estudo de Rocha (2009), o qual considera as seguintes oito dimensões: Estatuto, Emoções, Prazer, Competição, Forma Física, Desenvolvimento Geral, Afiliação Geral e Afiliação Específica.

Dimensões	Monotemático		Politemático		Evolução Monotemática	Evolução Politemática
	Pré-Média (Desvio Padrão)	Pós-Média (Desvio Padrão)	Pré-Média (Desvio Padrão)	Pós-Média (Desvio Padrão)		
<b>Estatuto (Dimensão 1)</b>	3,26 (±0,69)	3,18 (±0,77)	2,99 (±0,82)	3,14 (±0,87)	- 0,08	+ 0,15
<b>Emoções (Dimensão 2)</b>	3,54 (±0,62)	3,48 (±0,81)	3,42 (±0,66)	3,63 (±0,71)	- 0,06	+ 0,21
<b>Prazer (Dimensão 3)</b>	4,05 (±0,66)	3,83 (±0,89)	4,08 (±0,72)	4,00 (±0,83)	- 0,22	- 0,08
<b>Competição (Dimensão 4)</b>	3,60 (±0,79)	3,46 (0,81)	3,68 (±0,69)	3,65 (±0,72)	- 0,14	- 0,03
<b>Forma Física (Dimensão 5)</b>	4,22 (±0,71)	4,11 (±0,91)	4,26 (±0,65)	4,22 (±0,73)	- 0,11	- 0,04
<b>Desenvolvimento Técnico (Dimensão 6)</b>	4,03 (±0,74)	3,93 (±0,81)	4,14 (±0,63)	4,14 (±0,79)	- 0,10	0

<b>Afiliação Geral (Dimensão 7)</b>	<b>3,75</b> <b>(±0,75)</b>	<b>3,47</b> <b>(±0,91)</b>	<b>3,65</b> <b>(±0,87)</b>	<b>3,84 (±0,81)</b>	<b>- 0,28</b>	<b>+ 0,19</b>
<b>Afiliação Específica (Dimensão 8)</b>	<b>3,87</b> <b>(±0,64)</b>	<b>3,62</b> <b>(±0,87)</b>	<b>4,00</b> <b>(±0,70)</b>	<b>3,87 (±0,76)</b>	<b>- 0,25</b>	<b>- 0,13</b>

Tabela 7- Tabela da Análise das 8 Dimensões

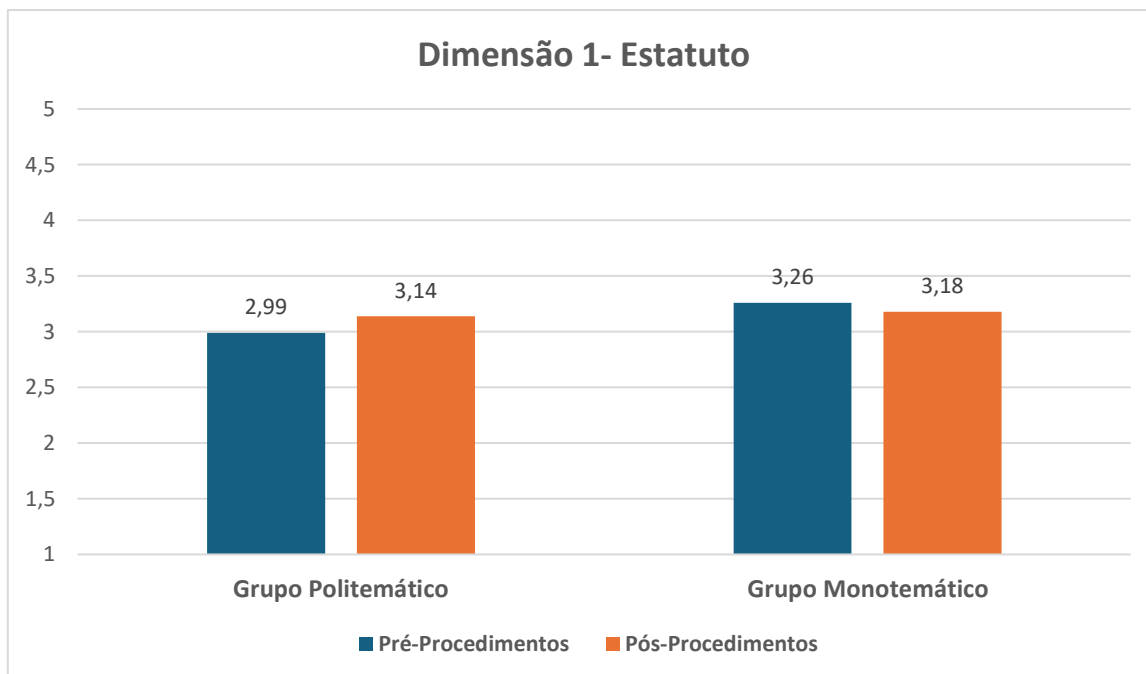


Gráfico 1- Análise da Dimensão 1

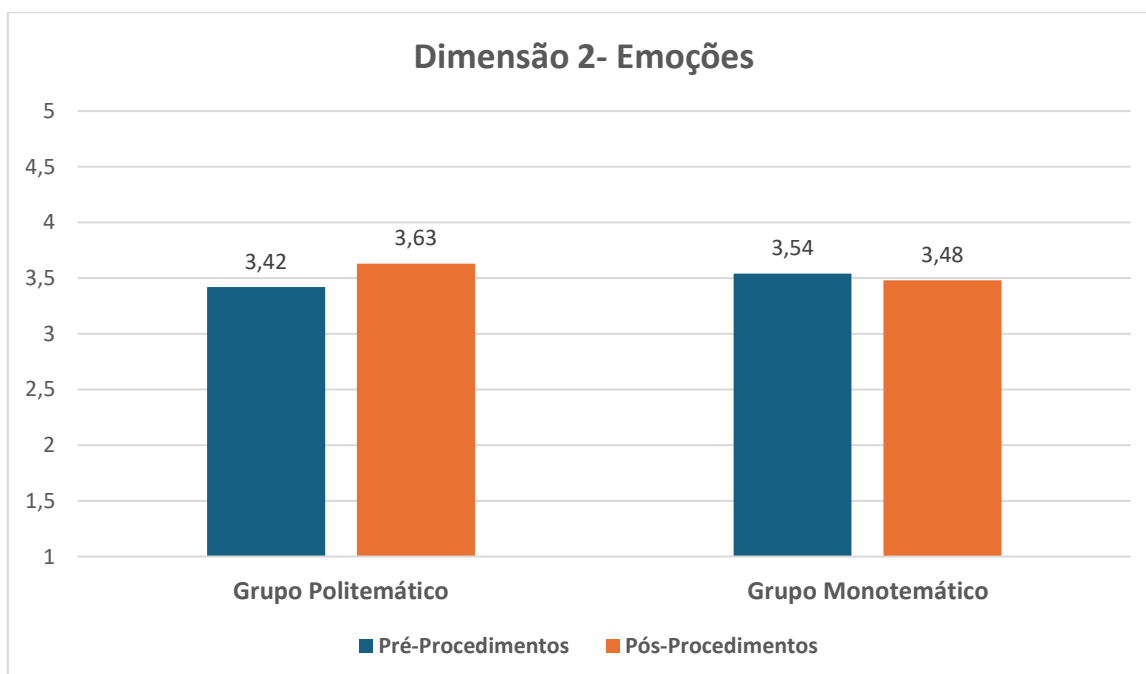


Gráfico 2- Análise da Dimensão 2

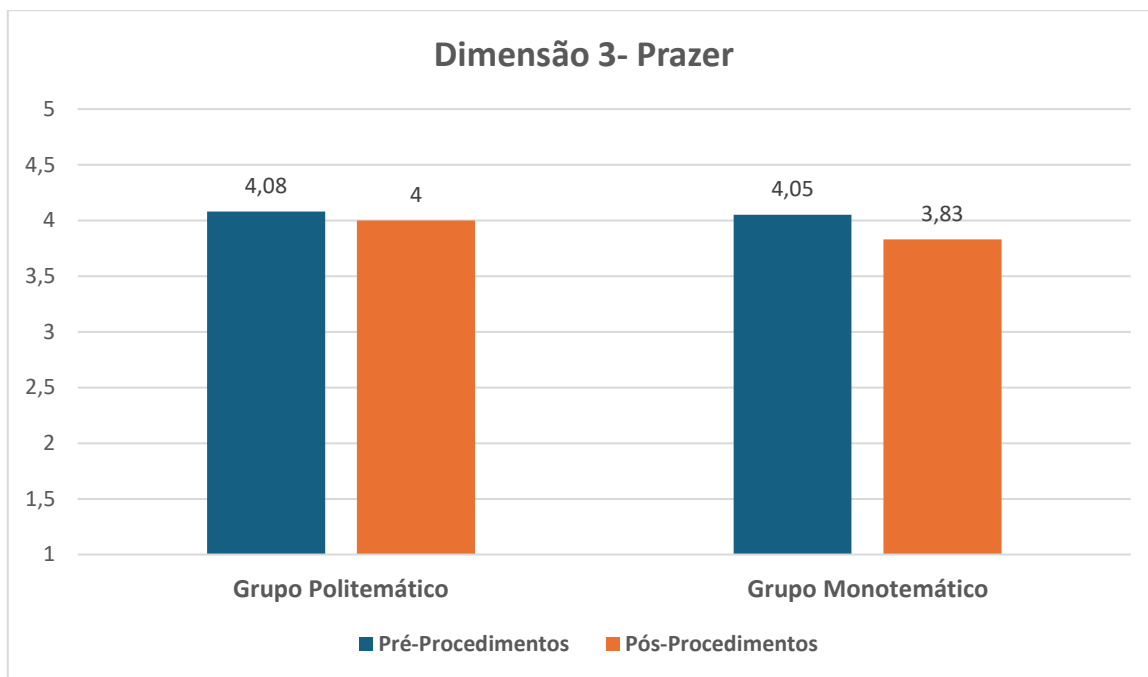


Gráfico 3- Análise da Dimensão 3

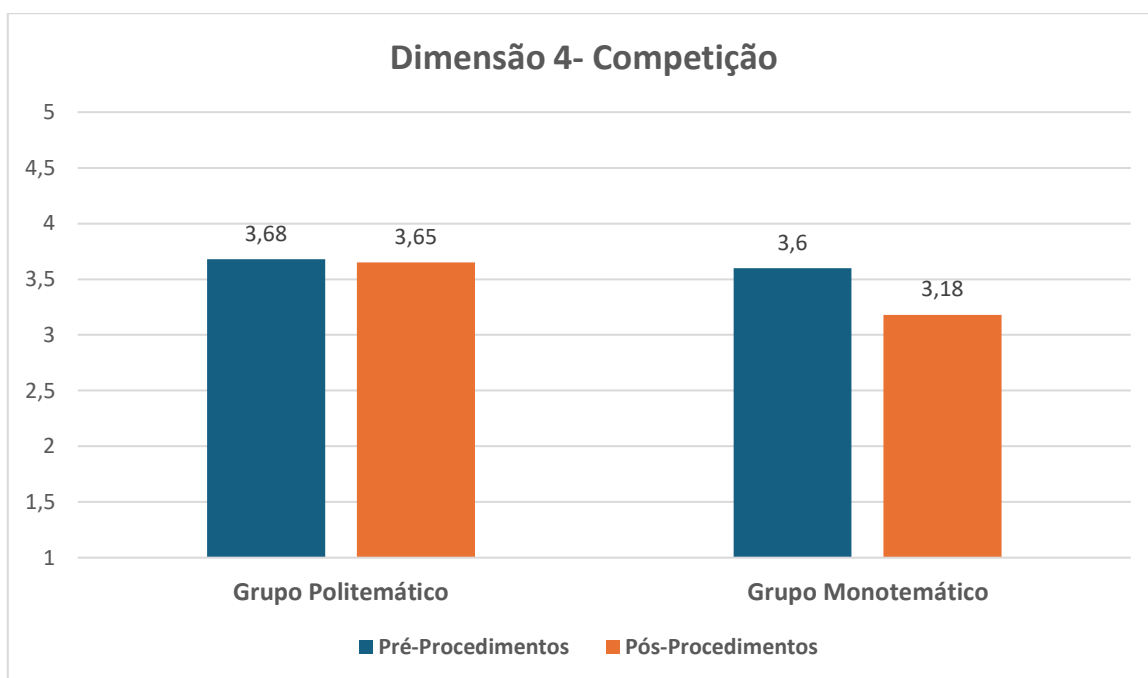


Gráfico 4- Análise da Dimensão 4

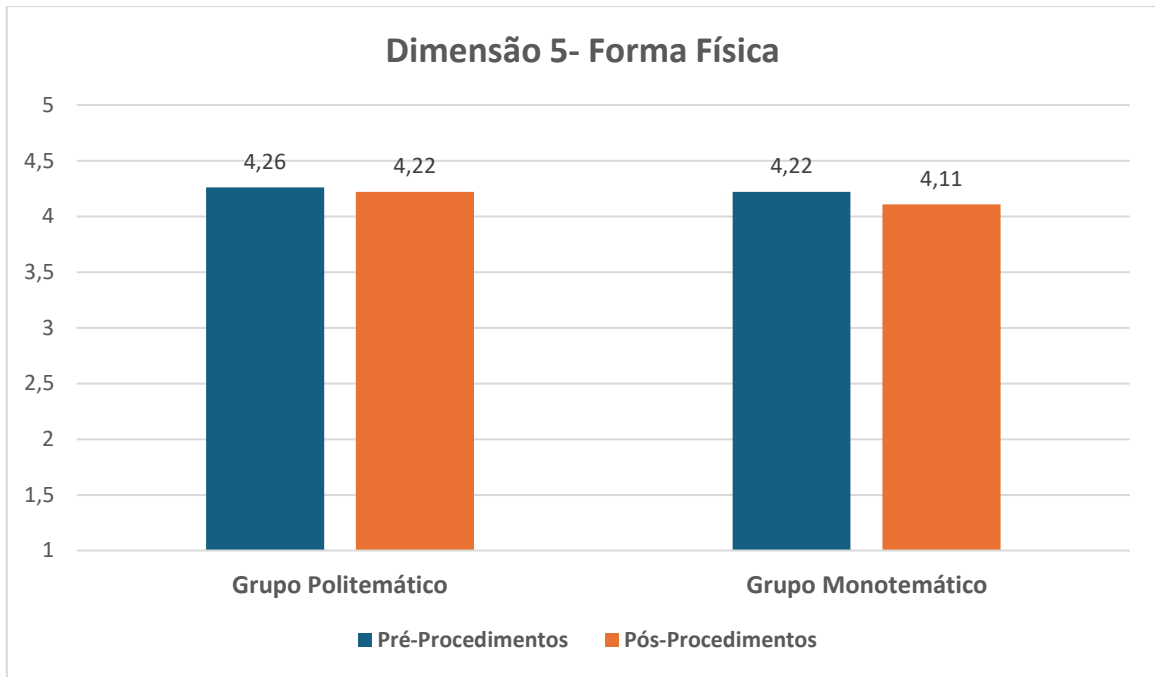


Gráfico 5- Análise da Dimensão 5

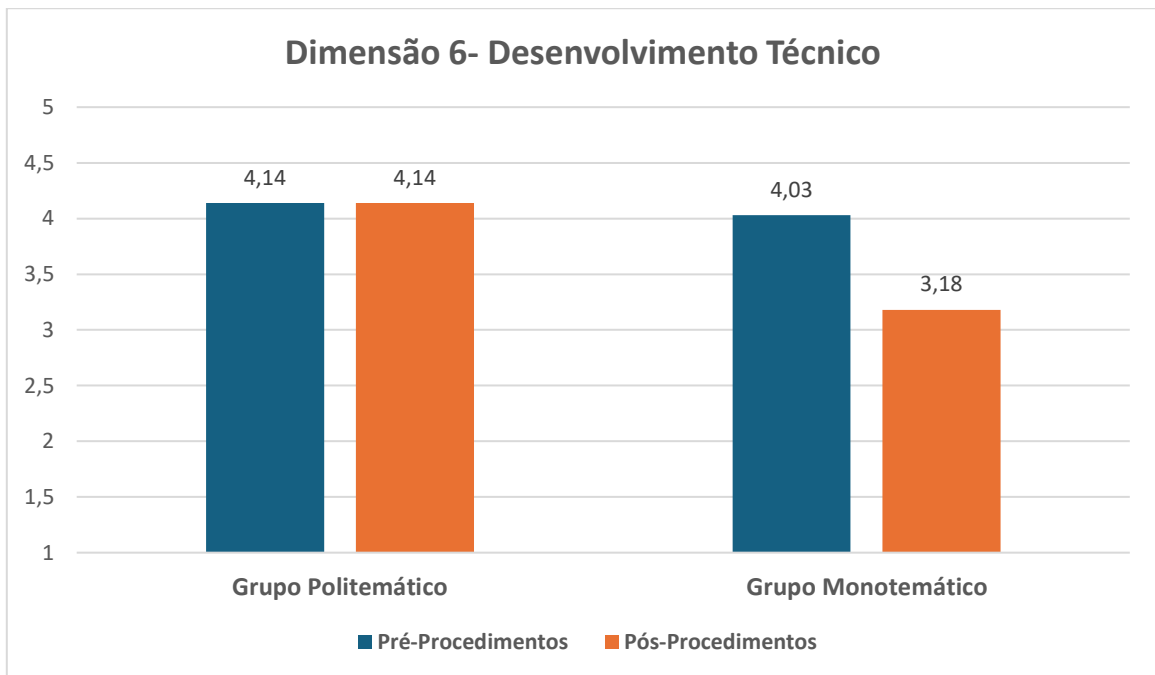


Gráfico 6- Análise da Dimensão 6

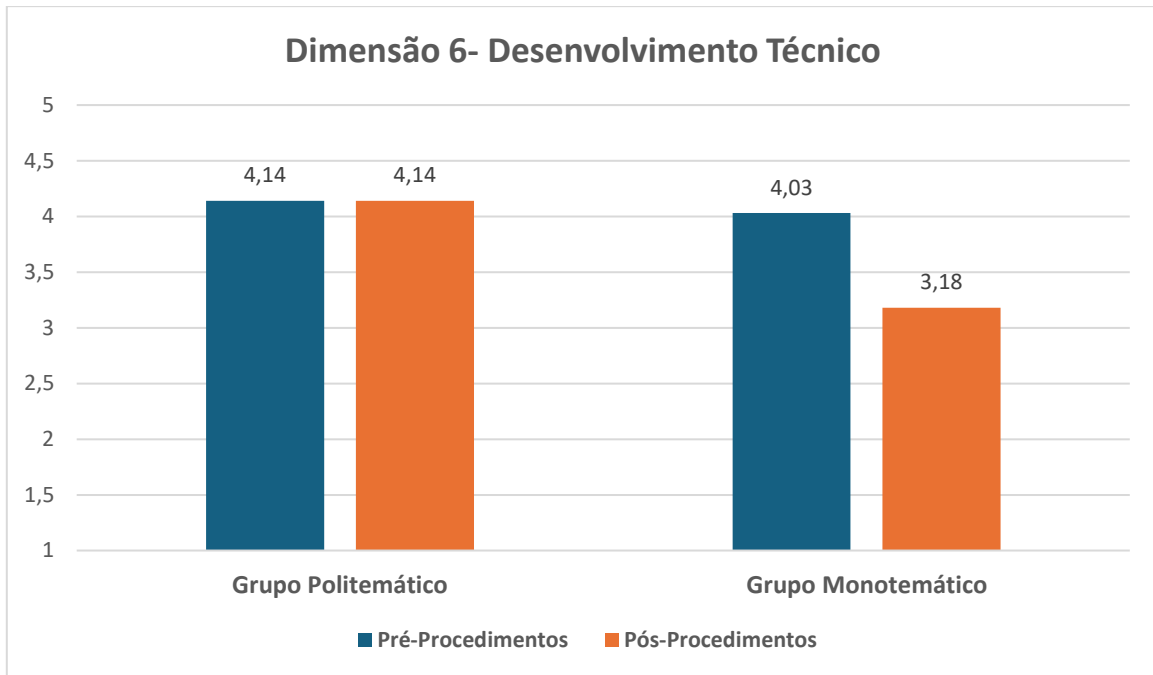


Gráfico 7- Análise da Dimensão 7

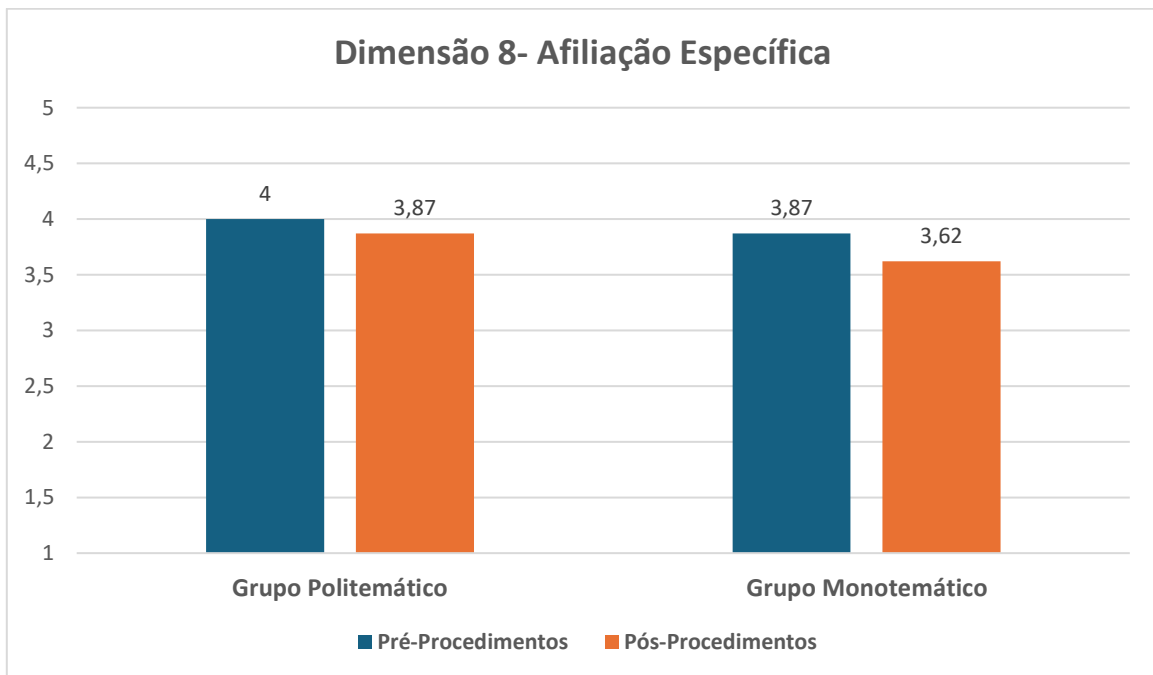


Gráfico 8- Análise da Dimensão 8

## Diferenciação da Evolução por Grupo

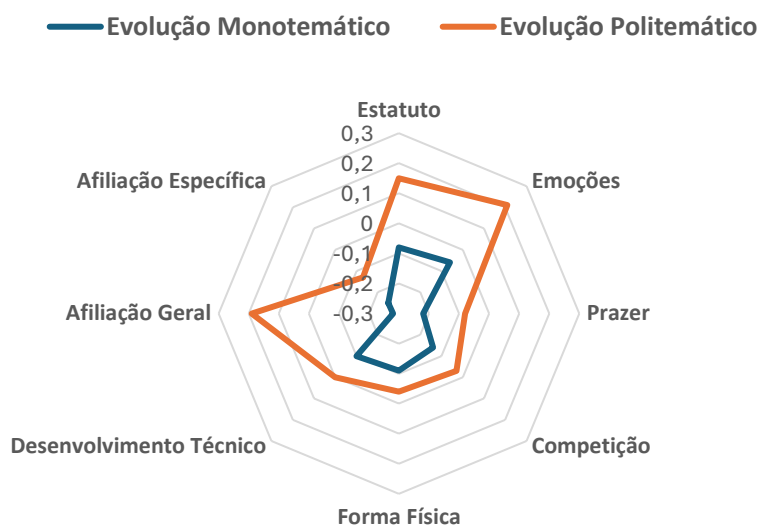


Gráfico 9- Análise Global Comparativa das Diferentes Dimensões

Dimensão	Efeito	F(gl1, gl2)	p	$\eta^2$ parcial
Estatuto	Grupo	2,203 (1,232)	0,139	0,0009
	Momento	0,091 (1,232)	0,763	0
	GrupoxMomento	1,149 (1,232)	0,285	0,005
Emoções	Grupo	0,034 (1,232)	0,854	0
	Momento	0,636 (1,232)	0,426	0,003
	GrupoxMomento	2,167 (1,232)	0,142	0,009
Prazer	Grupo	1,060 (1,232)	0,304	0,005
	Momento	2,014 (1,232)	0,157	0,009
	GrupoxMomento	0,484 (1,232)	0,487	0,002
Competição	Grupo	1,952 (1,232)	0,164	0,008
	Momento	0,776 (1,232)	0,379	0,003
	GrupoxMomento	0,337 (1,232)	0,562	0,001
Forma Física	Grupo	0,568 (1,232)	0,452	0,002
	Momento	0,634 (1,232)	0,427	0,003
	GrupoxMomento	0,167 (1,232)	0,683	0,001
Desenvolvimento Técnico	Grupo	2,663 (1,232)	0,104	0,011
	Momento	0,340 (1,232)	0,561	0,001
	GrupoxMomento	0,217 (1,232)	0,641	0,001
Afiliação Geral	Grupo	1,302 (1,232)	0,255	0,006
	Momento	0,371 (1,232)	0,543	0,002
	GrupoxMomento	1,446 (1,232)	0,230	0,006
Afiliação Específica	Grupo	4,002 (1,232)	0,047	0,017
	Momento	3,830 (1,232)	0,052	0,016

<b>GrupoxMomento</b>	<b>0,371 (1,232)</b>	<b>0,543</b>	<b>0,002</b>
----------------------	----------------------	--------------	--------------

Tabela 8- Tabela de Análise estatística dos efeitos da intervenção sobre as dimensões motivacionais (ANOVA mista, Grupo x Momento).

### **Efeito principal de grupo (Between-subjects)**

O efeito principal de grupo não foi significativo nas dimensões Estatuto ( $F(1, 232) = 2,20$ ,  $p = 0,139$ ,  $\eta^2 = 0,009$ ) e Emoções ( $F(1, 232) = 0,03$ ,  $p = 0,854$ ,  $\eta^2 = 0,000$ ), indicando que os grupos monotemático e politemático não diferiram globalmente nessas áreas. Contudo, foi observado efeito significativo na dimensão Afiliação Específica ( $F(1, 232) = 4,00$ ,  $p = 0,047$ ,  $\eta^2 = 0,017$ ), sugerindo diferenças médias entre os grupos, com o grupo politemático apresentando valores médios superiores.

### **Efeito principal de momento (Within-subjects)**

O efeito principal de momento foi significativo em algumas dimensões, como Afiliação Específica ( $F(1, 232) = 3,83$ ,  $p = 0,052$ ,  $\eta^2 = 0,016$ ), indicando uma tendência a modificações gerais entre o pré e o pós-teste, independentemente do grupo. Nas restantes dimensões, o efeito de momento não foi estatisticamente significativo, sugerindo estabilidade geral nas medidas entre os tempos avaliados.

### **Interação Grupo x Momento**

A interação entre Grupo e Momento não alcançou significância para nenhuma dimensão avaliada, indicando que a evolução dos resultados entre pré e pós-teste foi semelhante nos grupos monotemático e politemático. Assim, não há evidência de que um dos procedimentos tenha produzido mudanças diferenciadas ao longo do tempo em relação ao outro grupo, sendo a evolução geral equivalente em ambos.

## **4. DISCUSSÃO**

No processo de ensino-aprendizagem nos diferentes contextos presentes nas disciplinas (Teóricos e Práticos), a motivação dos alunos constitui um elemento fundamental para o sucesso (Deci & Ryan, 1985). A Educação Física não é exceção, visto que a motivação influencia diretamente a participação nas atividades, a adoção de hábitos saudáveis e o desenvolvimento integral dos alunos (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005). Neste contexto, o principal objetivo deste estudo foi analisar a influência da organização das aulas, nomeadamente através das abordagens politemáticas e monotemáticas, nos níveis motivacionais dos alunos do 9.º ano de escolaridade. A compreensão de como diferentes estratégias pedagógicas impactam o interesse, o empenho e a qualidade do processo de ensino nas aulas de Educação Física revela-se, por conseguinte, fundamental.

Antes de proceder à análise dos resultados, é importante destacar um fator relevante. Já existia um padrão de organização regular nas aulas das turmas envolvidas no estudo. O estilo docente de organização de temáticas das aulas era predominantemente o politemático. Dessa forma, seria expectável que o grupo submetido à metodologia politemática apresentasse variações reduzidas nos resultados, dada a continuidade da prática habitual. Por outro lado, o grupo monotemático, ao experienciar uma alteração substancial na organização das aulas, tinha tendência a apresentar alterações mais expressivas na motivação, podendo ser positivas ou negativas. Esta perspetiva encontra suporte na literatura, que evidencia que grupos submetidos a procedimentos habituais mantêm resultados estáveis, enquanto grupos sujeitos a intervenções diferenciadas tendem a refletir variações significativas (Melo et al., 2014). Assim, projetava-se uma estabilidade relativa para o grupo politemático, enquanto o monotemático poderia revelar alterações motivacionais mais marcantes.

A análise estatística revelou diferenças limitadas entre os dois grupos, exceto na dimensão da Afiliação Específica, em que os alunos do grupo politemático apresentaram valores médios superiores. De qualquer forma, os números mostram uma coisa e os gráficos mostram uma diferença muito subtil, porém, a motivação é algo difícil de medir e olhando dessa forma, do ponto de vista qualitativo consegui observar uma diferença negativa com tendência negativa naquele que foi o grupo monotemático. Esta discussão procura interpretar esses resultados à luz da literatura científica recente, avaliando se as hipóteses formuladas foram confirmadas ou refutadas.

As hipóteses iniciais apontavam para uma maior motivação geral em aulas politemáticas, dada a diversidade de conteúdos e para uma vantagem das aulas monotemáticas no desenvolvimento técnico. Os resultados confirmaram parcialmente estas premissas. Observou-se um efeito positivo das aulas politemáticas na dimensão Afiliação Específica, o que reforça a importância da diversidade na promoção de interações sociais (Guo et al., 2022). No entanto, as restantes dimensões não mostraram diferenças significativas, o que contraria a expectativa de que a abordagem politemática teria um impacto global mais acentuado. Relativamente ao desenvolvimento técnico, a ausência de ganhos estatisticamente relevantes sugere que o curto período de intervenção pode ter limitado os efeitos desta abordagem.

Para compreender de forma mais aprofundada os efeitos das diferentes metodologias, torna-se pertinente analisar os resultados em função das oito dimensões de motivação avaliadas pelo QMAD, comparando as tendências observadas em cada uma delas em discussão com a literatura existente.

#### **4.1 Análise dos Resultados**

##### **Estatuto**

Na dimensão Estatuto, os resultados revelaram uma grande estabilidade em ambos os grupos, não sendo possível encontrar diferenças estatisticamente significativas. Este dado sugere que a percepção dos alunos, relativamente ao reconhecimento social e à obtenção de prestígio através da prática de Educação Física não foi influenciada pela organização das aulas. Tal resultado pode estar associado à ausência de variações notáveis no desenvolvimento técnico ao longo do período de estudo, uma vez que o estatuto tende a estar intrinsecamente ligado à capacidade técnico-tática demonstrada pelo aluno em diversas modalidades, a qual se desenvolve de maneira gradual e sustentada ao longo do tempo (Batista et al., 2021). Estes autores enfatizam que o reconhecimento social dos alunos em contextos desportivos está diretamente relacionado com o domínio das competências técnicas, que são valorizadas pelos pares e refletem o esforço e dedicação individual, consolidando o estatuto dentro do grupo social.

Além disso, sendo o estatuto socialmente estruturado e dependente das dinâmicas estabelecidas na comunidade escolar, é expectável que seja relativamente insensível a alterações metodológicas de curto prazo. Miranda e Dinis (2021) reforçam que a dimensão estatuto está ancorada em processos sociais prolongados, ligados a experiências prévias, relações interpessoais e à cultura escolar vigente, o que dificulta a sua modificação por meio de intervenções pedagógicas pontuais. Assim, embora estratégias educacionais possam influenciar outras dimensões motivacionais de forma mais imediata, mudanças no estatuto social requerem tempos com maior continuidade e prolongamento de ações consistentes para serem perceptíveis pelos alunos.

Esse entendimento é essencial para interpretar a estabilidade observada nos resultados, evitando conclusões precipitadas sobre a eficácia das intervenções em contextos onde fatores sociais e culturais prevalecem e moldam a percepção dos jovens sobre prestígio e reconhecimento.

## **Emoções**

Na dimensão Emoções, não se observaram diferenças estatisticamente amplas entre os grupos, embora tenha sido registada uma ligeira melhoria no grupo politemático e uma pequena redução no grupo monotemático. Esta descoberta é coerente com a realidade de um contexto escolar habituado à lógica politemática (Miao et al., 2024), a qual tende a promover maior estabilidade emocional nos alunos, dado que a diversidade de atividades proporciona experiências mais positivas e envolventes, fortalecendo o vínculo afetivo com a disciplina (García-Hermoso et al., 2020). Estes autores sublinham que ambientes educativos que oferecem variedade e inovação nas práticas pedagógicas estimulam emoções positivas, como prazer e motivação intrínseca, favorecendo o ganho de conhecimentos e a satisfação dos alunos em Educação Física.

Por outro lado, a introdução das aulas monotemáticas, caracterizadas por um foco restrito e repetitivo, pode ter gerado uma percepção de monotonia, contribuindo para a ligeira diminuição dos indicadores emocionais observados (Beni et al., 2017). Estes investigadores destacam que a limitação da variedade de estímulos reduz a excitação emocional e conseqüentemente, atenua o interesse e a motivação afetiva dos alunos, sobretudo em contextos onde já existia uma forte tradição de práticas diversificadas. A preferência por cenários pedagógicos que favoreçam renovação e novidade constitui, assim, um fator crucial para a manutenção de emoções positivas no processo de aprendizagem (Grund et al., 2015).

Em síntese, ainda que os resultados não tenham sido globais, é possível verificar que a manutenção das aulas politemáticas revelou uma maior estabilidade, com uma tendência de crescimento das emoções positivas dos alunos. Em contraste, a menor diversidade proporcionada pelas aulas monotemáticas parece ter contribuído para um decréscimo emocional, afetando a predisposição e a vontade dos estudantes em participar de forma entusiasta nas atividades.

## **Prazer**

A dimensão Prazer apresentou uma diminuição em ambos os grupos, embora mais acentuada no grupo monotemático. Este resultado, apesar de representar uma tendência de decréscimo não muito ampla, contraria parcialmente a hipótese de que as aulas politemáticas favoreceriam de forma clara a motivação intrínseca, uma vez que, também nesse grupo, se observou uma ligeira redução (Hardman et al., 2025). Esta tendência pode ser interpretada à luz da rotina já estabelecida na escola, dado que os alunos estão habituados à realização de aulas politemáticas, a intervenção não proporcionou uma sensação de novidade que pudesse aumentar substancialmente o prazer (Machado et al., 2020).

Contudo, o grupo monotemático revelou uma redução muito mais significativa na seguinte dimensão, o que está em consonância com a literatura, que alerta para o risco de metodologias excessivamente repetitivas reduzirem o interesse e a motivação intrínseca dos alunos (Papaioannou et al., 2012; Pizani et al., 2016). Hardman et al., (2025) destaca que a motivação intrínseca está intimamente ligada à variedade e à novidade nas atividades propostas, fatores indispensáveis para manter o envolvimento e o entusiasmo dos estudantes.

Basicamente, o fator rotina, predominantemente politemático, explica a pouca variação observada nos resultados, pois grupos acostumados a essa organização apresentaram menor suscetibilidade à alteração da dimensão de prazer, quer seja ela acentuada para o sentido positivo ou negativo. Por outro lado, o grupo monotemático, ao experimentar uma novidade que diverge da sua experiência quotidiana, viu o seu prazer afetado drasticamente, indicando que esta organização de aulas reduz a motivação e o interesse dos alunos nesta faixa etária (Machado et al., 2020).

## **Competição**

Na dimensão Competição, os resultados foram semelhantes aos observados na dimensão Prazer, ambos os grupos tiveram um declínio, com uma tendência negativa mais acentuada no grupo monotemático. A motivação competitiva dos alunos revela-se relativamente resistente a alterações provocadas pela organização das aulas, estando mais profundamente enraizada na natureza intrínseca das atividades desportivas praticadas (Clark et al., 2014). Autores como Qi et al. (2018) destacam que a motivação para a competição tende a ser um traço estável durante a adolescência, influenciada por fatores como personalidade individual e experiências desportivas anteriores, mais do que por modificações pedagógicas pontuais.

Apesar da maior variação, com tendência negativa, observada no grupo monotemático, é importante salientar que a organização da aula, por si só, não exerce um impacto direto e imediato sobre esta dimensão motivacional. Essa dinâmica está frequentemente associada à seleção dos exercícios, à postura e métodos pedagógicos adotados pelo professor, bem como às estratégias de incentivo implementadas durante a aula (Guo et al., 2022). Além disso, a motivação competitiva pode ser substancialmente modulada pelas experiências prévias e pelo envolvimento dos alunos em contextos desportivos, o que reforça a importância de considerar o historial desportivo e o ambiente social do estudante para um diagnóstico mais aprofundado (Barkoukis et al., 2013).

Esta informação é fundamental para explicar a estabilidade dos níveis de motivação competitiva e a necessidade de intervenções pedagógicas mais prolongadas e específicas para provocar mudanças com maior significância nesta dimensão.

## **Forma Física**

Na dimensão Forma Física, as diferenças observadas entre os grupos foram mínimas e em resultado, não estatisticamente significativas, mantendo-se os valores médios bastante elevados em ambos. Este resultado indica que os alunos reconhecem, de forma generalizada, a importância da Educação Física para a manutenção da aptidão física, independentemente da organização das aulas (Pérez-Ramírez et al., 2025; Vist Hagen et al., 2022). A literatura recente sublinha, que adolescentes atribuem grande relevância à condição física, independentemente das metodologias ou abordagens pedagógicas implementadas nas aulas, pois compreendem os benefícios constantes da prática regular de atividade física no contexto escolar. Pérez-Ramírez et al. (2025), analisando intervenções de treino em contexto escolar, reforçam que as melhorias na aptidão física ocorrem sobretudo quando há estímulos consistentes ao longo do tempo.

A redução verificada no grupo monotemático está associada à menor diversidade de estímulos propostos (Pérez-Ramírez et al., 2025). Por outro lado, Vist Hagen et al. (2022) destacam que os hábitos de vida e as experiências acumuladas ao longo da adolescência são determinantes para a valorização da forma física, sendo que esta dimensão tende a manter-se estável e pouco sensível a alterações metodológicas pontuais.

De modo semelhante ao verificado na dimensão Competição, registou-se um pendor negativo para ambos os grupos, com maior impacto no grupo monotemático. A literatura sugere que tanto a valorização da aptidão física como a envoltura em situações de competição dependem mais de práticas recorrentes e de hábitos consistentes do que da organização das aulas (Vist Hagen et al., 2022). Assim, alterações metodológicas de curto prazo raramente provocam mudanças marcantes nestes indicadores, reforçando a importância do tempo e da continuidade para resultados sustentados.

## **Desenvolvimento Técnico**

A dimensão do Desenvolvimento Técnico foi aquela em que se antecipavam maiores ganhos para o grupo monotemático, contudo, os resultados não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, mantendo-se os valores praticamente estáveis. Uma explicação plausível para essa ausência de variação prende-se com a duração relativamente curta da intervenção, limitada a apenas três semanas. A literatura destaca de forma consistente que, ganhos efetivos ao nível técnico em Educação Física requerem períodos de prática mais extensos e consistentes, pois o reduzido número de aulas que os alunos têm por semana dificulta esses ganhos nas aprendizagens de competências motoras e técnicas (Hui et al., 2024). Estudos recentes indicam que o efeito das intervenções motoras, atinge significância sobretudo após 10–18 semanas de prática sistematizada, sendo este o tempo necessário para consolidar a aprendizagem e observar progressos técnicos robustos (Yin et al., 2025). Desta forma, com o tempo disponível para a realização do estudo limita a progressão de diferenças mais significativas na dimensão de Desenvolvimento Técnico.

### **Afiliação Geral**

Na dimensão Afiliação Geral, os resultados evidenciaram uma diminuição no grupo monotemático e uma ligeira melhoria no grupo politemático. Esta evidência está em consonância com a literatura científica que destaca a importância da diversidade de atividades na promoção de interações sociais em contexto escolar (Park et al., 2017). Ao oferecer diferentes modalidades numa mesma aula, as abordagens politemáticas criam mais oportunidades para a cooperação, a comunicação e a partilha entre os alunos, contribuindo para o fortalecimento das relações sociais (de Bruijn et al., 2023). Por oposição, as aulas monotemáticas, ao centrarem-se repetidamente numa única modalidade, tendem a limitar as oportunidades de interação diversificada, o que pode explicar a descida registada nesta dimensão (Ellinger et al., 2023). Estes resultados sugerem que a diversidade de experiências proporcionada pelas aulas politemáticas é determinante para potenciar vínculos interpessoais e a aceitação entre pares no contexto da Educação Física, confirmando a relevância de estratégias pedagógicas atentas à socialização e ao desenvolvimento sócio emocional dos alunos.

### **Afiliação Específica**

Na dimensão Afiliação Específica, observou-se uma diminuição nos valores médios em ambos os grupos após a intervenção, ainda que mais expressiva no grupo monotemático. Isso sugere que uma organização centrada num conteúdo singular pode ter limitado oportunidades de interação social e coesão entre os alunos (Fierro-Suero, Fernández-Ozcorta & Sáenz-López, 2022). Este resultado contraria parcialmente a hipótese de que a abordagem politemática favoreceria claramente a afiliação, dado que até nesse grupo foi registado um ligeiro decréscimo. A explicação para esse acontecimento é que, por se tratar de um contexto escolar já bastante habituado à lógica politemática, os alunos não interpretaram novidade suficiente para reforçar os laços sociais durante o breve período da intervenção, o que pode atenuar qualquer efeito positivo esperado (Jago et al., 2023). Estudos recentes têm mostrado que, em contextos de Educação Física, a perceção de variedade de atividades e a novidade têm um papel importante na manutenção de sentimentos de pertença e coesão social (Michael et al., 2016). Apesar de ser uma novidade organizar aulas de forma monotemática, a literatura indica que devido à repetição, ou seja, quando os estímulos são limitados, a afiliação específica tende a enfraquecer no sentido de identificação com grupos ou equipas específicas (Fierro-Suero et al., 2022; Almagro, Llorente & Garcia, 2022).

Em síntese, embora ambos os grupos tenham mostrado tendência negativa, os dados apontam que a abordagem monotemática obteve um impacto mais nefasto na afiliação específica. Esses dados

reforçam a necessidade de estratégias didáticas diversificadas, inovadoras e que preservem ou renovem oportunidades de interação social entre alunos, especialmente em contextos onde o modelo politemático já é norma.

### **Efeito de Grupo**

A análise do efeito principal de grupo revelou que, de forma geral, os alunos dos grupos politemático e monotemático não diferiram significativamente na maioria das dimensões motivacionais avaliadas. Este resultado sugere que, no início do estudo, ambos os grupos apresentavam perfis relativamente semelhantes, evidenciando uma amostra homogênea. No entanto, a dimensão Afiliação Específica constituiu uma exceção, com o grupo politemático a apresentar valores médios mais elevados, independentemente do momento de avaliação. Este resultado encontra suporte na literatura recente, que associa a diversidade de atividades físicas e a inclusão de múltiplas modalidades a um aumento das oportunidades de interação social e ao fortalecimento das ligações interpessoais entre alunos (Wang et al., 2025).

Wang e colegas destacam que o envolvimento em atividades físicas diversas é positivamente associado à competência social-emocional, sendo a ligação com os pares equivalente ao conceito de afiliação específica, um mediador importante desta relação. A mesma investigação confirma ainda que a promoção de ambientes de exercício variados favorece o desenvolvimento das capacidades de interação social e apoio mútuo, o que é consistente com a observação de resultados mais elevados na dimensão Afiliação Específica do grupo politemático. Assim, ainda que de forma global ambos os grupos se tenham revelado semelhantes, estes dados sugerem que uma abordagem politemática pode, de modo consistente, potenciar relações sociais mais próximas e de suporte entre os alunos (Wang et al., 2025).

### **Efeito de Momento**

Relativamente ao efeito principal de momento, verificou-se uma alteração significativa apenas na dimensão da Afiliação Específica, com diferenças entre o momento pré e pós-teste independentemente do grupo. As restantes dimensões mantiveram-se estáveis ao longo do tempo, sugerindo que o curto período da intervenção (três semanas) não foi suficiente para provocar mudanças consistentes nos níveis motivacionais dos alunos. Estes resultados estão de acordo com a literatura, que sublinha que intervenções de duração limitada tendem a não gerar efeitos estáveis ou estatisticamente significativos sobre variáveis motivacionais em contexto escolar, sendo recomendadas exposições prolongadas para efeitos consistentes (Demetriou et al., 2019).

No caso da Afiliação Específica, a tendência negativa observada poderá refletir uma redução da perceção de coesão social ao longo do tempo, possivelmente associada a fatores como monotonia e ausência de novidade nas práticas propostas. Tal perspetiva é sustentada por estudos recentes, que apontam no sentido de que contextos educativos repetitivos ou pouco inovadores podem diminuir a satisfação da necessidade de afiliação e conduzir a menores níveis de coesão e motivação social (Rüth & Kaspar, 2020; Fernández-Espínola et al., 2020).

Segundo Demetriou et al. (2019), a maioria das intervenções em Educação Física que pretendem alterar comportamentos motivacionais exigem, por conseguinte, um envolvimento de médio a longo prazo para gerar mudanças significativas e duradouras nas atitudes dos alunos. De acordo com Rüth & Kaspar (2020), experiências de grupo inovadoras, como atividades lúdicas e socialmente interativas, promovem uma maior coesão, enquanto a repetição e a falta de novidade podem limitar a perceção de afiliação específica em contexto escolar.

### **Interação Grupo x Momento**

A análise da interação Grupo x Momento revelou que, embora tenham ocorrido pequenas variações nos resultados entre o momento à priori e à posteriori, estas não foram suficientemente consistentes para demonstrar um efeito robusto da metodologia, sobre a maioria das dimensões da motivação. Este padrão sugere que o grupo politemático, já habituado a esta organização das aulas, apresentou maior estabilidade ao longo do tempo, enquanto o grupo monotemático mostrou maior sensibilidade à alteração metodológica, ainda que com tendência negativa. Este resultado está alinhado com a literatura recente, que evidencia que o impacto das intervenções pedagógicas é fortemente condicionado pelo contexto prévio e pelo historial de experiências dos alunos (Wu et al., 2024).

Wu et al. (2024) salientam que a eficácia e a direção das mudanças motivacionais resultantes de novas metodologias dependem do nível de familiaridade dos estudantes com os formatos de ensino impostos, bem como do seu envolvimento prévio com práticas pedagógicas estabelecidas. Os autores sublinham que *“teacher-student relationships, perceived autonomy support, and peer relationships”* influenciam de forma complexa o bem-estar e a motivação dos alunos, sobretudo quando há uma mudança nos padrões habituais. Em contextos em que a novidade metodológica rompe com práticas consolidadas, pode verificar-se um impacto mais pronunciado, seja positivo ou negativo, dependendo da percepção de relevância e interesse que os estudantes atribuem à mudança.

Assim, a interação verificada neste estudo reforça a ideia de que abordagens inovadoras tendem a produzir efeitos com maior notoriedade quando diferem claramente do ambiente de aprendizagem anterior, porém tais efeitos são mediados pela história e pelas expectativas individuais dos alunos relativamente à atividade proposta (Wu et al., 2024).

### **Limitações do Estudo**

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, a intervenção teve uma duração de três semanas, esta duração foi inspirada em estudos como o de Teixeira e Alliprandini (2013) e Trindade (2009) e no tempo disponível discutido entre todos os professores que iriam participar. Inicialmente foi o tempo que estava disponível e parecia significativo, no entanto, não foi suficiente para observar efeitos mais consistentes, especialmente em dimensões como o desenvolvimento técnico ou a forma física, que exigem períodos com um maior prolongamento de prática (Paap et al., 2025). Em segundo lugar, as turmas foram lecionadas por professores diferentes, apesar do que foi pedido em relação a feedbacks e manutenção de uma postura coesa ao longo do estudo, introduz variáveis relacionadas com o estilo de ensino e a relação pedagógica, fatores amplamente reconhecidos como determinantes na motivação dos alunos (Trigueros et al., 2019).

Adicionalmente, o estudo foi realizado numa única escola, num contexto onde a prática politemática já era predominante. Esta condição limita a generalização dos resultados, na medida em que a percepção de novidade da intervenção monotemática poderá não ocorrer da mesma forma em contextos familiarizados com outras metodologias (Leisterer e Paschold, 2022). Por fim, a utilização exclusiva de questionários de autorrelato pode ter introduzido alguma oscilação nas respostas, uma vez que os alunos podem ter interpretado os itens de forma subjetiva ou condicionado as respostas à desajustabilidade social (Milton et al., 2025).

### **Implicações Práticas**

Apesar das limitações, os resultados obtidos oferecem implicações relevantes para a prática pedagógica em Educação Física dentro de contextos com as mesmas características e principalmente para a escola em questão, pois dá oportunidade à escola de perceber através da ciência se o que está a ser feito, ao nível da organização das aulas da disciplina de EF, deve ser alterado ou não e que melhorias podem fazer através da organização das aulas para manter os alunos do 9ºano motivados no decorrer da realização da disciplina. A estabilidade observada nas dimensões motivacionais do grupo politemático, sugere que esta abordagem pode ser eficaz na manutenção da motivação, especialmente em termos de afiliação e envolvimento emocional. Assim, professores que procuram promover ambientes de aprendizagem socialmente mais dinâmicos poderão beneficiar da implementação de metodologias politemáticas, em particular em contextos escolares onde a interação entre pares é valorizada.

Por outro lado, a queda mais acentuada verificada no grupo monotemático reforça a necessidade de cautela na adoção desta metodologia em turmas habituadas a rotinas diversificadas. Embora o foco prolongado numa modalidade possa favorecer a aquisição técnica, a repetição e a ausência de variedade podem comprometer dimensões socio-emocionais da motivação.

Neste sentido, modelos híbridos que combinem momentos monotemáticos e politemáticos podem constituir uma alternativa viável, equilibrando a aprendizagem técnica com a manutenção da motivação social e afetiva.

## **5. CONCLUSÃO**

O presente estudo teve como objetivo analisar de que forma, diferentes abordagens de organização das aulas de Educação Física, ou seja, politemáticas e monotemáticas influenciam a motivação dos alunos do 9.º ano. A escolha deste ano deve-se ao estudo realizado por Aniszewski et al. (2019). O autor salienta que é importante considerar esta faixa etária, pois revela que este ano de escolaridade, em particular, caracteriza-se por ser um período em que ocorrem diversas alterações a nível físico, emocional e pessoal, o que reforça a necessidade de compreender as razões que promovem a participação e o empenho dos alunos nas aulas, de forma a garantir que estes alunos continuam motivados para a prática de atividade física na disciplina na seguinte etapa escolar e para a sua vida futura. O autor salienta que é importante considerar esta faixa etária. A análise dos dados demonstrou que, no geral, não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, o que aponta para uma relativa estabilidade nos níveis motivacionais ao longo do período da intervenção.

A principal exceção ocorreu na dimensão Afiliação Específica, onde o grupo politemático apresentou valores médios mais elevados. Esta descoberta sugere que a diversidade de atividades contribui para reforçar as relações sociais e o sentido de pertença dos alunos, ainda que o impacto global não tenha sido expressivo. Por outro lado, o grupo monotemático revelou uma maior tendência para decréscimos na grande maioria das dimensões, o que poderá estar relacionado com a monotonia resultante da repetição de um conteúdo singular.

As hipóteses formuladas foram apenas parcialmente confirmadas: embora as aulas politemáticas tenham revelado ligeira vantagem em aspetos sociais, não se verificaram melhorias consistentes na motivação geral, nem evidências de ganhos técnicos associados à abordagem monotemática. O contexto escolar, já habituado ao modelo politemático e a curta duração da intervenção (três semanas) parecem ter condicionado a existência de diferenças mais marcantes.

Este estudo permite concluir, que a diversidade metodológica desempenha um papel importante na manutenção da motivação, sobretudo no plano social e afetivo, mas não se revelou

determinante para mudanças rápidas e significativas nas outras dimensões. Em termos pedagógicos, recomenda-se a implementação de estratégias flexíveis que combinem momentos politemáticos e monotemáticos, de modo a equilibrar o desenvolvimento técnico com a motivação social e emocional dos alunos.

Em suma, os resultados alcançados levantam novas questões e abrem caminhos para futuras investigações. Estudos de maior duração, realizados em contextos variados e com metodologias mistas, poderão fornecer dados mais completos sobre os efeitos diferenciados de cada abordagem, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do papel da organização das aulas na motivação e aprendizagem em Educação Física escolar.

## 7. Considerações Finais

O estágio pedagógico constituiu um marco essencial no meu percurso formativo enquanto futuro docente de Educação Física. Esta experiência não só proporcionou o reforço dos conhecimentos apreendidos durante a formação académica, como também fomentou o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e relacionais imprescindíveis para o exercício da docência. Foi um período de intenso crescimento, caracterizado pela superação de desafios autênticos, tomada de decisões pedagógicas em variados contextos e pela construção de uma visão alargada e aprofundada sobre o real significado da prática docente.

Desde o início do estágio, tive oportunidade de contactar com realidades escolares muito diversas, o que me permitiu experienciar as diferenças inerentes ao ensino de turmas de distintos níveis de escolaridade, com faixas etárias e características heterogéneas. Esta pluralidade exigiu uma adaptação constante das minhas estratégias educativas, dos recursos mobilizados e da forma de interação com os alunos, levando-me à compreensão de que não existe um modelo único ou infalível para ensinar: cada turma, aluno e aula requer uma abordagem pedagógica flexível, diferenciada e sensível às especificidades e individualidades que constituem cada elemento da comunidade educativa.

Uma das dimensões mais marcantes deste percurso foi a possibilidade de exercer cargos pedagógicos como a DT e o DE. Estas funções permitiram-me perceber que o papel do professor vai muito além da lecionação. Ser docente implica assumir responsabilidades administrativas, organizacionais e de acompanhamento dos alunos, muitas vezes fora do tempo de aula. No caso da DT, envolveu observar questões comportamentais, relacionais e até familiares, concluindo que é necessário manter uma postura ética, empática e colaborativa com todos os intervenientes da comunidade educativa. Já no DE, a experiência revelou-se exigente, mas extremamente gratificante, pois permitiu-me planear treinos, acompanhar alunos em competições e contribuir para o desenvolvimento da prática desportiva na escola. Compreendi que o sucesso nestas funções depende de uma boa capacidade de organização, espírito de iniciativa e disponibilidade permanente para responder às necessidades dos alunos e da escola, o que no seu conjunto aborda uma parte significativa do que envolve o cargo da docência, caso não domine alguma delas é impossível lecionar, pois é uma tarefa que não se resume unicamente a planear e lecionar aulas, mas engloba uma multiplicidade de responsabilidades indispensáveis à promoção de um ensino de qualidade.

A organização de atividades e eventos escolares constituiu um dos aspetos centrais da minha experiência de estágio. Ao longo do ano letivo, verifiquei um aumento gradual da minha responsabilidade e autonomia na conceção e desenvolvimento dessas iniciativas. Inicialmente, colaborei e participei na dinamização de diversas atividades, o que contribuiu significativamente para a minha preparação futura no planeamento e execução de próximas atividades, projetos e eventos escolares. Esta fase inicial fez com que fosse possível compreender as competências, características e especificidades necessárias para organizar uma atividade ou evento integrado no PAA, bem como identificar o seu principal objetivo na resposta às necessidades diagnosticadas no Projeto Educativo e na comunidade escolar. Os primeiros eventos assumiram particular importância no processo de preparação, contudo, destaco três atividades em especial: o torneio de voleibol na escola secundária, o projeto aplicado ao primeiro ciclo e a formação de dança. Estas iniciativas exigiram uma participação mais autónoma, responsável e organizada, tanto da minha parte como dos colegas estagiários, evidenciando a necessidade de aplicar os conhecimentos adquiridos nas atividades anteriores. A realização destas atividades reforçou e demonstrou a importância da função docente na promoção do

ambiente escolar, no desenvolvimento da comunidade educativa e na procura de soluções para as necessidades identificadas, valorizando a capacidade de análise e reflexão sobre o contexto e os desafios presentes.

A somar aos pontos aferidos, a colaboração com diferentes professores e orientadores foi fundamental para o meu desenvolvimento. Cada um deles conseguiu guiar, aperfeiçoar e aprimorar características que definem o meu perfil enquanto docente. No 5º ano pude presenciar uma turma mais aproximada da minha realidade profissional no ensino que são as atividades de enriquecimento curricular (AEC's) e como a professora Carla trabalha e utiliza as suas metodologias e estratégias para conseguir lecionar as aulas. A Professora Carla ajudou-me a perceber que género de estratégias e que relação é que eu posso utilizar com os alunos para conseguir passar a informação o mais rápido possível e de forma adequada. Ensinou-me de que forma posso utilizar o meu feedback e a transmissão de informação para conseguir chegar aos alunos visto que esta é uma faixa etária, por vezes, mais irrequieta e para que consiga que eles aprendessem, era importante ter bem alinhados no meu discurso os objetivos e pontos chave do exercício.

Com o professor Bruno, no 9.º ano, aprendi estratégias para o controlo de turma e para a estruturação eficaz das aulas. A sua metodologia, assente na clareza dos objetivos, no encadeamento lógico dos conteúdos e na imposição de regras bem definidas, mostrou-me que é possível manter a disciplina sem recorrer à autoridade excessiva. A consistência, a coerência e a justiça na atuação do professor são, sem dúvida, pilares fundamentais para conquistar o respeito dos alunos. Ouvir o professor afirmar: “Eu não quero ensinar os meus alunos, eu quero que eles aprendam.” Esta frase, aparentemente simples, teve um impacto profundo na minha forma de olhar para o ensino. Ensinar com eficácia quando conseguimos que os alunos compreendam, interiorizem e apliquem o que aprendem não apenas quando expomos conteúdos. Assim, mais do que dominar a matéria, é fundamental desenvolver a capacidade de comunicar com clareza, de motivar os alunos, de criar pontes entre o conhecimento e a sua realidade.

No trabalho realizado com a turma do 12.º ano, a avaliação dos alunos apresentou-se como um dos grandes desafios da prática pedagógica. A necessidade de uma avaliação contínua e sistemática, aliada à pressão dos critérios curriculares e à exigência de instrumentos de observação rigorosos, revelou-se uma das dimensões mais complexas do exercício docente. Inicialmente, enfrentei dificuldades em proceder a uma análise objetiva e justa do desempenho dos alunos. Contudo, o apoio prestado pelo meu orientador, Professor António, bem como a reflexão crítica e sistemática sobre a prática avaliativa, foram determinantes para o meu desenvolvimento. Gradualmente, consegui construir maior confiança e conhecimento na aplicação dos critérios de avaliação, elaborar instrumentos mais eficazes e ajustados às especificidades dos alunos, e planear aulas mais alinhadas com os objetivos de aprendizagem que pretendia observar e promover. Esta experiência foi fundamental para consolidar a perceção de que a avaliação, para além de formativa, deve ser pautada pela justiça e transparência, permitindo aos alunos reconhecer o seu progresso e identificar áreas de melhoria ao longo do percurso escolar. Isso é claramente notório na comparação entre o meu primeiro plano de aula e o último, em termos práticos demonstra uma evolução evidente. No início, os planos eram mais genéricos, pouco adaptados às turmas e focados na execução de tarefas. No final, os planos tornaram-se mais objetivos, dinâmicos, centrados nas aprendizagens essenciais e na avaliação formativa. Esta progressão resultou não só da experiência acumulada, mas também da constante reflexão e vontade de melhorar.

Em suma, todos os objetivos que foram propostos inicialmente, no documento do PIF, para a melhoria e formação do meu conhecimento e competência na função de professor de Educação Física foram atendidos com projetos, atividades ou formações no âmbito de conseguir desenvolver, evoluir e aproximar-me daquilo que é o resultado global de todas as metas, aproximar-me o máximo de um professor de Excelência. Um professor de excelência é aquele que alia a competência pedagógica rigorosa à capacidade de refletir criticamente sobre a sua prática, demonstra paixão pelo ensino e genuíno cuidado pelo sucesso dos alunos e adapta metodologias conforme as necessidades individuais dos estudantes. Este profissional destaca-se por manter elevados padrões éticos, promover um ambiente de confiança e respeito, colaborar com colegas, e buscar constantemente atualização e inovação. Domina profundamente o conteúdo, cultiva relações positivas, acredita no potencial de todos os alunos e atua como agente ativo na transformação da comunidade educativa (Hernández-González et al., 2025). Hoje, ao findar o estágio posso concluir da seguinte forma, reconheço que ainda não me considero um professor de excelência, pois sei que são necessários mais anos de prática e experiência para tal. No entanto, sinto-me efetivamente mais próximo desse objetivo, sustentado por uma atitude de compromisso e reflexão contínua, pelo qual espero trilhar um futuro promissor de constante evolução no exercício da docência.

## Referências do Trabalho Todo

- Adams, F. W., Melo, R. J. de, & Nunes, S. M. T. (2021). importância do estágio para a formação inicial docente sob a ótica de licenciandos em educação do campo. *Revista Pesquisa E Debate Em Educação*, 11(2), 1–19. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31985>
- AESA. (2025). *Início*. Aesa.edu.pt. <https://www.aesa.edu.pt/edu/>
- Afriadi, B., & Fitri, F. (2025). Analysis of Effective Classroom Management Strategies to Create a Conducive Learning Environment for Elementary School Students through Document Studies. *JISAE: Journal of Indonesian Student Assessment and Evaluation*, 9(2), 206–215. <https://doi.org/10.21009/jisae.v9i2.39055>
- Ahmed, N., & Pierre, du P. (2024). The Role of Classroom Management in Enhancing Learners' Academic Performance: Teachers' Experiences. *Studies in Learning and Teaching*, 5(1), 202–218. <https://doi.org/10.46627/silet.v5i1.364>
- AIESEP. (2021). *Position Statement on Physical Education Assessment*. <https://aiesep.org/wp-content/uploads/2020/06/AIESEP-Position-Statement-on-PE-Assessment-FINAL1.pdf>
- Alves, M., Alisson, F., Correia, V., Luisa, A., & Catunda, R. (2021). Avaliação da motivação à prática de atividade física de escolares após torneio esportivo. *Revista de Instrumentos Modelos E Políticas Em Avaliação Educacional*, 2(1), e021005–e021005. <https://doi.org/10.51281/impa.e021005>
- Aniszewski, E., Henrique, J., Oliveira, A. J. de Alvernaz, A., & Vianna, J. A. (2019). (A)MOTIVATION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AND SATISFACTION OF COMPETENCE, AUTONOMY AND RELATEDNESS. *Journal of Physical Education*, 30(1). <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3052>
- Avelar, B. (2012). *Ethics in Sport GUIDELINES FOR TEACHERS*. <https://pned.ipdj.gov.pt/documents/61051/77314/Ethics-in-Sport-Guidelines-for-Teachers.pdf>
- Azambuja, R. D. B. (2023). *RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, JUNTO DA TURMA C DO 9º ANO NO ANO LETIVO 2022/2023*. [https://estudogeral.uc.pt/retrieve/268685/Rel\\_Estg2023\\_Rui\\_Azambuja.pdf](https://estudogeral.uc.pt/retrieve/268685/Rel_Estg2023_Rui_Azambuja.pdf)
- Barbosa, M. L. B., Pimenta, R. de A., Martins, R. L. D. R., Pires, V. N. L., & Almeida, V. A. R. de. (2023). Análise da percepção de estagiários de educação física sobre a inclusão na escola. *Movimento*, e29046. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.130615>
- Barkoukis, V., Lazuras, L., Tsozbatzoudis, H., & Rodafinos, A. (2013). Motivational and social cognitive predictors of doping intentions in elite sports: An integrated approach. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 23(5), n/a-n/a. <https://doi.org/10.1111/sms.12068>
- Barron, T. L., Pinter, H. H., & Winter, K. K. (2019). Supporting Student and Preservice Teacher Successes Through Co-teaching. *Theory & Practice in Rural Education*, 9(2), 65–78. <https://doi.org/10.3776/tpre.2019.v9n2p65-78>
- Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3774>
- Bastos, P. (2011). *O Impacto da Aplicação de um Modelo Híbrido -Educação Desportiva e Abordagem Progressiva ao Jogo -na performance desportiva dos alunos em Voleibol*. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57292/2/TESE%20DOC%20FINALcorrePaulo%20Bastos.pdf>

Batista, P., Graça, A., & Estriga, L. (2022). *ORIENTAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ABRACE A DIVERSIDADE Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão*. [https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/e-book\\_PST-PRIFE\\_PT.pdf](https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/e-book_PST-PRIFE_PT.pdf)

Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2016.1224192>

Berliner, D. (2004, January). (PDF) *Expert Teachers: Their Characteristics, Development and Accomplishments*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/255666969\\_Expert\\_Teachers\\_Their\\_Characteristics\\_Development\\_and\\_Accomplishments](https://www.researchgate.net/publication/255666969_Expert_Teachers_Their_Characteristics_Development_and_Accomplishments)

Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Waddington, D. I., & Pickup, D. (2017). Protocol for a systematic review: 21st century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: a systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–24. <https://doi.org/10.1002/cl2.180>

Bernardo, M. (2019). *Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado no Externato São Vicente Paulo*. Handle.net. <http://hdl.handle.net/10437/10228>

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-008-9068-5>

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31–39. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2635>

Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, 19(61-80), 69–88. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>

Buchholtz, N. F., Krosanke, N., Orschulik, A. B., & Vorhölter, K. (2018). Combining and integrating formative and summative assessment in mathematics teacher education. *ZDM*, 50(4), 715–728. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0948-y>

Bucht, C., Mess, F., Bachner, J., & Spengler, S. (2022). Education for sustainable development in physical education: Program development by use of intervention mapping. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1017099>

C, D. K., & Diedrich, N. (2017). Developing Physical Education Student Leaders through a Leadership Course and a University Collaboration. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 30(1), 3–7. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1125419>

Cale, L. (2023). Physical Education: at the Centre of Physical Activity Promotion in Schools. *Physical Education: At the Centre of Physical Activity Promotion in Schools*, 20(11), 6033–6033. <https://doi.org/10.3390/ijerph20116033>

Camilo, O. A. (2015). Repositório Digital de Publicações Científicas: As funções do diretor de turma no contexto organizacional de uma escola privada de Luanda - Angola. *Uevora.pt*. <http://hdl.handle.net/10174/15883>

Carrascoza, L., & Silveira, S. (2022). Valores olímpicos e o propósito da Educação Física Escolar: perspectivas de professores de Educação Física. *Olimpianos - Journal of Olympic Studies*, 6, 15–30. <https://doi.org/10.30937/2526-6314.v6.id146>

Carvalho, J. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Básica Marquês de Marialva Junto da Turma f do 8º ano, no ano Letivo 2019/2020 Percepção do Grau de Satisfação nas Aulas de Educação Física: Comparação Entre Alunos Federados e não Federados - ProQuest*. Proquest.com.

<https://www.proquest.com/openview/60245156befa203c5342483bf1cce22a/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

Carvalho, R., Soares, D., Moreira, J., & Temudo, L. (2020). Motivação para a prática e não prática de exercício físico: Estudo comparativo. *PSYCHTECH & HEALTH JOURNAL*, 3(2), 30–39. <https://doi.org/10.26580/PTHJ.art23-2020>

Catarina, A. (2016). Análise da organização do desporto escolar ao nível das competências dos estabelecimentos de ensino: estudo realizado na Região Autónoma da Madeira. *Core.ac.uk*. oai:digituma.uma.pt:10400.13/321

Chand, S. P., & Pillay, K. K. (2024, February 21). *Understanding the fundamental differences between formative and summative assessment*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/378343193\\_Understanding\\_the\\_fundamental\\_difference\\_s\\_between\\_formative\\_and\\_summative\\_assessment](https://www.researchgate.net/publication/378343193_Understanding_the_fundamental_difference_s_between_formative_and_summative_assessment)

Chen, A., & Wang, Y. (2017). The Role of Interest in Physical Education: A Review of Research Evidence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 313–322. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0033>

Chufama, M. (2021, January 1). *The Pivotal Role of Diagnostic, Formative and Summative Assessment in Higher Education Institutions' Teaching and Student Learning*. Research Gate. [https://www.researchgate.net/publication/365151970\\_The\\_Pivotal\\_Role\\_of\\_Diagnostic\\_Formative\\_and\\_Summative\\_Assessment\\_in\\_Higher\\_Education\\_Institutions%27\\_Teaching\\_and\\_Student\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/365151970_The_Pivotal_Role_of_Diagnostic_Formative_and_Summative_Assessment_in_Higher_Education_Institutions%27_Teaching_and_Student_Learning)

Clark, C. A. C., Nelson, J. M., Garza, J., Sheffield, T. D., Wiebe, S. A., & Espy, K. A. (2014). Gaining control: changing relations between executive control and processing speed and their relevance for mathematics achievement over course of the preschool period. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00107>

Costa, D. W. M. da, Soares, W. R. B., Carvalho, T. F., Cardoso, N. L. S., Pinto, A. L. C., Sousa, M. S. S. R. de Zaffalon Júnior, J. R., & Sousa, S. B. (2024). Desenvolvendo estilos de vida saudáveis: a contribuição da educação física escolar. *OBSERVATÓRIO de LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(12), e8404. <https://doi.org/10.55905/oelv22n12-249>

Cruz, E. D. D., & Coffani, M. C. R. da S. C. (2015). DIFICULDADES E DESAFIOS PARA O ENSINO DE DANÇA, NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO ENSINO FUNDAMENTAL II. *Kinesis*, 33(1). <https://doi.org/10.5902/2316546418229>

Daguberto, A., Levi, S., & Morgado, E. (2022). *Importância do estágio curricular na formação de professores: um estudo no instituto superior de ciências de educação do Huambo*. Repositorio.ucp.pt. <https://repositorio.ucp.pt/entities/publication/169ada38-0ebb-47d1-9a91-a14a9ad2b320>

Darido, S. C. (2004). A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física E Esporte*, 18(1), 61–80. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092004000100006>

de Bruijn, A. G. M., & van der Wilt, F. (2023). Social Acceptance in Physical Education and the Regular Classroom: Perceived Motor Competency and Frequency and Type of Sports Participation. *Children*, 10(3), 568. <https://doi.org/10.3390/children10030568>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in Human Behavior* (1st ed.). Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Demetriou, Y., Reimers, A. K., Alesi, M., Scifo, L., Borrego, C. C., Monteiro, D., & Kelso, A. (2019). Effects of school-based interventions on motivation towards physical activity in children and adolescents: protocol for a systematic review. *Systematic Reviews*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s13643-019-1029-1>

Diúlia Ávila, Backes, A. F., Flores, P. P., & Teixeira, C. (2023). A construção do “ser professor” de Educação Física de docentes em início de carreira da rede municipal de Florianópolis-SC/Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 104, e5508–e5508. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5508>

PASEO (2017), Direção-Geral da Educação, Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Dobs, K., Bühlhoff, I., & Schultz, J. (2018). Use and Usefulness of Dynamic Face Stimuli for Face Perception Studies Review of Behavioral Findings and Methodology. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01355>

Ellinger, J., Mess, F., Bachner, J., von Au, J., & Mall, C. (2023). Changes in social interaction, social relatedness, and friendships in Education Outside the Classroom: A social network analysis. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1031693>

ElSayary, A. (2025). Enhancing teachers’ design thinking mindsets through reflective practice: Cultivating innovation in an upskilling STEAM training program. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(3), em2600. <https://doi.org/10.29333/ejmste/16048>

Emiru, E. K., & Gedefaw, M. T. (2024). The effect of teacher self-efficacy on learning engagement of secondary school students. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2308432>

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2013). *Handbook of Classroom Management*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>

Fareed, N., & Nazeef, N. M. (2024). Teachers Perspective towards Assessment Techniques: Balancing Formative and Summative Approaches at Secondary Level. *Journal of Development and Social Sciences*, 5(III). [https://doi.org/10.47205/jdss.2024\(5-iii\)37](https://doi.org/10.47205/jdss.2024(5-iii)37)

Farias, A., Luís, A., Barroso, R., Luciano, C., Costa, A., González, F., & Impolcetto, F. (2023). Artigo Original Motrivivência, (Florianópolis), v. 35, n. 66. *Motrivivência*, 35(66), 1–25. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e93145>

Ferreira, J. (2024). Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Secundária Lma-de-Faria, Junto da Turma do 11.º CT2 no Ano Letivo 2023/2024 - corrida de fitness: impacto de um

plano de treino na corrida de fitness. *RELATÓRIO de ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA LIMA-DE-FARIA, JUNTO DA TURMA DO 11.º CT2 NO ANO LETIVO 2023/2024 - CORRIDA de FITNESS: IMPACTO de UM PLANO de TREINO NA CORRIDA de FITNESS.* <https://hdl.handle.net/10316/118928>

Fierro-Suero, S., Fernández-Ozcorta, E. J., & Sáenz-López, P. (2022). Students' Motivational and Emotional Experiences in Physical Education across Profiles of Extracurricular Physical Activity: The Influence in the Intention to Be Active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9539. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159539>

Fierro-Suero, S., Sáenz-López, P., Carmona-Márquez, J., & Almagro, B. J. (2022). Achievement Emotions, Intention to Be Physically Active, and Academic Achievement in Physical Education: Gender Differences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(1), 1–9. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0230>

Filipa, A. (2025). O impacto de uma intervenção na motivação na qualidade da aprendizagem: uma experiência de caso único. *Handle.net*. [http://catalogo.ul.pt/F/?func=item-global&doc\\_library=ULB01&type=03&doc\\_number=000580403](http://catalogo.ul.pt/F/?func=item-global&doc_library=ULB01&type=03&doc_number=000580403)

Filipe, D. (2022). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária da Lousã junto da Turma do 9ºE no Ano Letivo 2020/2021. *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido Na Escola Secundária Da Lousã Junto Da Turma Do 9ºE No Ano Letivo 2020/2021.* <https://hdl.handle.net/10316/97436>

Flanagan, N. (2012, January 17). The Problem with Lesson Plans. *Education Week*. <https://www.edweek.org/education/opinion-the-problem-with-lesson-plans/2012/01>

Fonseca, A., & Maia, J. (1996). *Análise factorial confirmatória à versão portuguesa do Participation Motivation Questionnaire..* In A. Fonseca (Ed.). Estudos sobre a motivação (pp. 62-63). Porto: FCDEF.

Funda Uysal. (2025). The Impact of Extracurricular Activities on Pre-Service Teacher Professional Development: A Structural Equation Modeling Study. *Journal of Intelligence*, 13(7), 87–87. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13070087>

Gallahue, D., & Donnelly, F. (2025). *Developmental Physical Education for All Children*. Google Books. <https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=Emx7EjURqpcC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Gallahue>

García-Hermoso, A., Ramírez-Vélez, R., Lubans, D. R., & Izquierdo, M. (2021). Effects of physical education interventions on cognition and academic performance outcomes in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 55(21), bjsports-2021-104112. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2021-104112>

Gill, D. L., Gross, J. B., & Huddleston, S. (2022). Gill, D. L., Gross, J. B., & Huddleston, S. (1983). *Participation Motivation in Youth Sports*. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 11-14. - References - Scientific Research Publishing. Scirp.org. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3212606>

Ginja, T. G., & Chen, X. (2021). Conceptualising inclusive education: the role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 27(9), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879958>

Gonçalves, S., & Fernandes, C. (2003). *UNIVERSIDADE DO MINHO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO A perspectiva dos estagiários da*

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3246/1/TeseDOUTCaires.pdf>

Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2015). Studying against your will: Motivational interference in action. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 209–217. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.003>

Guedes, D. P., & Silvério Netto, J. E. (2013). Participation Motivation Questionnaire: tradução e validação para uso em atletas-jovens brasileiros. *Revista Brasileira de Educação Física E Esporte*, 27(1), 137–148. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092013005000003>

Guerra, C. E. (2018). Repositório Digital de Publicações Científicas: Clima de escola e envolvimento dos/as estudantes: um estudo com alunos/as do 3º ciclo do ensino básico. *Handle.net*. <http://hdl.handle.net/10174/23106>

Guo, K., Ma, Q., Yao, S., Liu, C., & Hui, Z. (2022). The Relationship Between Empowering Motivational Climate in Physical Education and Social Responsibility of High School Students: Chain Mediating Effect Test. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752702>

Hardman, C. M., Storino, S., Siqueira, M., Nahas, M. V., Virgílio, M., & Nascimento, J. (2025). Participação nas aulas de educação física e indicadores de atitudes relacionadas à atividade física em adolescentes. *Revista Brasileira de Educação Física E Esporte*, 27, 623–631. <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/VQZgqnjWf3XyvSxtJbbk6wt/?format=html&lang=pt>

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press; Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027. Tel: 800-575-6566; Fax: 802-864-7626; e-mail: [tcp.orders@aidcvt.com](mailto:tcp.orders@aidcvt.com); Web site: <http://www.tcpres.com>. <https://eric.ed.gov/?id=ED530692>

Helena Jerónimo, M. (2017). Do projeto educativo da escola ao projeto de intervenção do Diretor: (Inter)dependências. *Handle.net*. <https://hdl.handle.net/1822/46266>

Hendry, G., & Oliver, G. (2012). Seeing is Believing: The Benefits of Peer Observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974926.pdf>

Henrique, C., & Amorim, F. (2024). *O IMPACTO DA ATIVIDADE FÍSICA NA REDUÇÃO DO ESTRESSE E ANSIEDADE : UMA REVISÃO DAS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS*. Anais de Eventos Do DEDC XII - UNEB. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/andedcxii/article/view/21393>

Hernández-González, V., Carné-Torrent, J. M., Jové-Deltell, C., & Reverter-Masia, J. (2025). Global research trends on physical education practices: a bibliometric analysis and science-mapping study. *Frontiers in Sports and Active Living*, 7. <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1532754>

Hui, L., Wei, S., Qu Luping, & Guo Nannan. (2024). Developing the optimal gross movement interventions to improve the physical fitness of 3–10-year-old children: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1355821>

Iqbal, M. Z. (2017). Reflection-in-Action: A stimulus reflective practice for professional development of student teachers. *Bulletin of Education and Research*, 39(2), 65–82. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210149.pdf>

Isabel, M., Pereira F, & Graça Amândio. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: Investigação e ilações para a prática. *ResearchGate*, 15(4), 944–954.

[https://www.researchgate.net/publication/285860374\\_Modelos\\_de\\_ensino\\_dos\\_jogos\\_desportivos\\_Investigacao\\_e\\_ilacoes\\_para\\_a\\_pratica](https://www.researchgate.net/publication/285860374_Modelos_de_ensino_dos_jogos_desportivos_Investigacao_e_ilacoes_para_a_pratica)

Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I., & Rezvani, E. (2022). Formative vs. Summative assessment: Impacts on Academic motivation, Attitude toward learning, Test anxiety, and self-regulation Skill. *Language Testing in Asia*, 12(1), 1–23. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>

J. Viciano, & D. Mayorga-Vega. (2018). The three-axes model of planning in physical education. *ResearchGate*, 33, 313–319. [https://www.researchgate.net/publication/324766131\\_The\\_three-axes\\_model\\_of\\_planning\\_in\\_physical\\_education](https://www.researchgate.net/publication/324766131_The_three-axes_model_of_planning_in_physical_education)

Jago, R., Salway, R., House, D., Beets, M. W., Lubans, D. R., Woods, C., & Frank de Vocht. (2023). Rethinking children’s physical activity interventions at school: A new context-specific approach. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1149883>

Jenkins, C., College, B.-S., Wiley, S., Washington, G., & Mcqueen, S. (2023). *Reflect on Thyself: Interns’ Reflection upon Their Strengths and Weaknesses*. <https://preprints.apsanet.org/engage/api-gateway/apsa/assets/orp/resource/item/63dae7055391e5d2ea735f32/original/reflect-on-thyself-interns-reflection-upon-their-strengths-and-weaknesses.pdf>

João, M. (2014). Autoeficácia e qualidade de ensino em professores estagiários de educação física e desporto escolar. *Handle.net*. <http://hdl.handle.net/10400.5/7454>

K. Ilayaraja. (2025). Role of Sports and Games in Holistic Development of Prospective Teachers. *Shanlax International Journal of Arts Science and Humanities*, 12(S2-Jan), 172–174. <https://doi.org/10.34293/sijash.v12is2-jan.8906>

Kiray Escarez. (2025). *Measuring Teacher Effectiveness Rink*. Scribd. <https://pt.scribd.com/document/509201261/Measuring-Teacher-Effectiveness-Rink>

Kolb, D. (2015, January). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development Second Edition*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/315793484\\_Experiential\\_Learning\\_Experience\\_as\\_the\\_source\\_of\\_Learning\\_and\\_Development\\_Second\\_Edition](https://www.researchgate.net/publication/315793484_Experiential_Learning_Experience_as_the_source_of_Learning_and_Development_Second_Edition)

Küth, S., & Scholl, D. (2024). The complexity of the lesson planning task. Consequences for student teacher education. *Journal Für Allgemeine Didaktik : JfAD*, 12(175-195), 175–195. <https://doi.org/10.25656/01:31788;%2010.35468/jfad-12-2024-08>

Kwon, M., & Choi, Y. (2022). Exploring Categories of Self-Development of Novice Physical Education Teachers through Teacher Learning Community Activities. *Sustainability*, 14(7), 3718. <https://doi.org/10.3390/su14073718>

Larsson, H., Barker, D., Ekberg, J.-E., Engdahl, C., Frisk, A., & Nyberg, G. (2024). Creative dance – practising and improving ... what? A study in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 31(1). <https://doi.org/10.1177/1356336x241254284>

Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>

Lee, A. M., Keh, N. C., & Magill, R. A. (1993). Instructional Effects of Teacher Feedback in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 228–243. <https://doi.org/10.1123/jtpe.12.3.228>

- Leisterer, S., & Paschold, E. (2022). Increased perceived autonomy-supportive teaching in physical education classes changes students' positive emotional perception compared to controlling teaching. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1015362>
- Leite, Á. (2016). *A (in)consistência do Plano Anual de Atividades face à realidade da escola e às necessidades dos alunos*. Handle.net; Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.22/11291>
- Li, F., Li, L., Du, X., & Wang, X. (2024). The relationship between extracurricular sports participation and subjective well-being in junior high school students: a moderated mediation model. *Frontiers in Public Health, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1456219>
- Llorca-Cano, M., Moreno-Murcia, J. A., Barrachina-Peris, J., & Huéscar, E. (2024). Development of competencies in secondary education through the motivational style of autonomy support. *F1000Research, 13*, 159. <https://doi.org/10.12688/f1000research.144919.1>
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The Role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self-Efficacy, Reflection, and Quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 20*(3), 303–323. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.701959>
- Lopes, N. (2019). Supervisão pedagógica: função do professor cooperante na escola durante o estágio. *Revista Practicum, 4*(1), 55–69. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v4i1.9875>
- Lund, J., & Chng, L. (2018, October). (PDF) *Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/328187985\\_Assessment\\_for\\_Learning\\_in\\_Physical\\_Education\\_The\\_What\\_Why\\_and\\_How](https://www.researchgate.net/publication/328187985_Assessment_for_Learning_in_Physical_Education_The_What_Why_and_How)
- Luo, Y.-J., Lin, M.-L., Hsu, C.-H., Liao, C.-C., & Kao, C.-C. (2020). The Effects of Team-Game-Tournaments Application towards Learning Motivation and Motor Skills in College Physical Education. *Sustainability, 12*(15), 6147. <https://doi.org/10.3390/su12156147>
- Ma'mun, A., Tinaz, C., Anira, A., Syarifatunnisa, S., Hertem, Ö. O., Mahendra, A., & Juliantine, T. (2025). Physical education and school sport in emerging nations: a comparison of Indonesia and Türkiye. *Frontiers in Sports and Active Living, 7*. <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1582778>
- Machado, V., Brasil, M. R., Mattes, V. V., Henrique, P., Souza, S., & Ribas, S. (2020). Influência do ambiente na motivação esportiva: comparação entre espaços sistematizados e não sistematizados de prática. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals), 16*(4). <https://doi.org/10.6063/motricidade.20647>
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (2005). *Organized Activities as Contexts of Development*. Psychology Press.
- Marais, P. (2011). The Significance of Student Teachers' Involvement in Co-Curricular Activities. *International Journal for E-Learning Security, 1*(2), 81–88. <https://doi.org/10.20533/ijels.2046.4568.2011.0010>
- Melo, M., Pereira, M. G., & Silvério, J. (2014). Impacto de um programa de competências em alunos do 2º ciclo de escolaridade. *Psicologia Escolar E Educacional, 18*(1), 113–123. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572014000100012>
- Mesquita, I. M. R., Pereira, C. H. de A. B., Araújo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F., & Marques, R. J. R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista Da Educação Física/UEM, 25*(1), 1. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177>

Miao, M., Chai, H., Xue, R., & Wang, Q. (2024). Effects of perceived variety-support on middle school students' learning engagement in physical education: the mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology, 15*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1459362>

Michael, S. L., Coffield, E., Lee, S. M., & Fulton, J. E. (2016). Variety, Enjoyment, and Physical Activity Participation Among High School Students. *Journal of Physical Activity and Health, 13*(2), 223–230. <https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0551>

Michael, S. L., Wright, C., Mays Woods, A., van der Mars, H., Brusseau, T. A., Stodden, D. F., Burson, S. L., Fisher, J., Killian, C. M., Mulhearn, S. C., Nesbitt, D. R., & Pfladderer, C. D. (2021). Rationale for the Essential Components of Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 2*(92), 1–7. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1854427>

Milton, D., Appleton, P. R., Bryant, A., & Duda, J. L. (2025). Promoting a more empowering motivational climate in physical education: a mixed-methods study on the impact of a theory-based professional development programme. *Frontiers in Psychology, 16*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1564671>

Miranda, N., & Dinis, S. (2022). *A educação física nos tempos de crise: que estatuto emerge?* Universidade Católica Portuguesa. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11400>

Morgan, K., Sproule, J., & Kingston Kieran. (2005). *Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate in...* ResearchGate; SAGE Publications. [https://www.researchgate.net/publication/257136786\\_Effects\\_of\\_different\\_teaching\\_styles\\_on\\_the\\_teacher\\_behaviours\\_that\\_influence\\_motivational\\_climate\\_in\\_physical\\_education](https://www.researchgate.net/publication/257136786_Effects_of_different_teaching_styles_on_the_teacher_behaviours_that_influence_motivational_climate_in_physical_education)

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008a). *Teaching Physical Education* (First online edition). Spectrum Institute for Teaching and Learning. [https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching\\_Physical\\_Edu\\_1st\\_Online.pdf](https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf)

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008b). *Teaching Physical Education First Online Edition, 2008 Teaching Physical Education First Online Edition, 2008*. [https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching\\_Physical\\_Edu\\_1st\\_Online.pdf](https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf)

Naseem, A., Batool, S., & Akhter, M. (2023). A Study of Teachers' Reflections on their Teaching. *Bulletin of Education and Research, 45*(3), 65–81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1422247.pdf>

Nielsen, T. (2024). Student teachers' opportunities to learn through observation, own practice and feedback on the practice while in field practice placements: a graphical model approach. *Frontline Learning Research, 12*(1), 34–48. <https://doi.org/10.14786/flr.v12i1.1347>

Nilton, J., Ribeiro, V., da Silva, J., Oliveira, K., Messias, M., & Silva, P. (2024). Formação de professores e metodologias inovadoras: impactos e desafios em ambientes escolares e não escolares. *Cuadernos de Educación Y Desarrollo, 16*(11), e6271–e6271. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n11-038>

Norshafieqah, S., Juspah, B., Nizam, M., Nazarudin, B., Noordin, Z., Shakila, N., Mazalan, B., Munsif, W., & Pa, W. (2023). Motivation of Sports Participation among Sports and Recreation Students at Universiti Kebangsaan Malaysia. *Research Gate*. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i3/18241>

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71*(2), 225–242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>

Nunes de Quadros, L., Flávia Backes, A., Silva, J. da, & Castilho Teixeira Breschiliare, F. (2024). construção da identidade docente de professores de Educação Física na educação infantil. *Movimento*, 30, e30034. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.132235>

Oliveira, C., Santos, R., Lopes, V. P., & Pereira, B. O. (2012). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. *Uminho.pt*. <https://doi.org/978-972-8952-22-8>

Olusegun, J. (2024). *Reflective teaching as a practical approach*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/384534976\\_Reflective\\_teaching\\_as\\_a\\_practical\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/384534976_Reflective_teaching_as_a_practical_approach)

OMS. (2020). *IMPROVING EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT: WHO Guideline*. <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/mca-documents/child/early-child-development/improving-early-childhood-development-who-guideline-summary.pdf>

Otero-Saborido, F. M., Torreblanca-Martínez, V., & González-Jurado, J. A. (2021). Systematic Review of Self-Assessment in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 766. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020766>

Paap, H., Koka, A., & Henri Tilga. (2025). A Longitudinal Evaluation of an Intervention Program for Physical Education Teachers to Promote Adolescent Motivation and Physical Activity in Leisure Time: A Study Protocol. *Methods and Protocols*, 8(2), 34–34. <https://doi.org/10.3390/mps8020034>

Paiva, D. (2021). “Motivação dos alunos do 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário para a prática de atividade física pós-período de confinamento.” <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/97436/1/Relat%C3%B3rio%20de%20est%C3%A1gio%20-%20Daniel%20Paiva.pdf>

Palmer, S. E., Bycura, D. K., & Warren, M. (2017). A Physical Education Intervention Effects on Correlates of Physical Activity and Motivation. *Health Promotion Practice*, 19(3), 455–464. <https://doi.org/10.1177/1524839917707740>

Papaioannou, A., Theodosiou, A., Pashali, M., & Digelidis, N. (2012). Advancing Task Involvement, Intrinsic Motivation and Metacognitive Regulation in Physical Education Classes: The Self-Check Style of Teaching Makes a Difference. *Advances in Physical Education*, 02(03), 110–118. <https://doi.org/10.4236/ape.2012.23020>

Park, J.-W., Park, S.-H., Koo, C.-M., Eun, D., Kim, K.-H., Lee, C.-B., Ham, J.-H., Jang, J.-H., & Jee, Y.-S. (2017). Regular physical education class enhances sociality and physical fitness while reducing psychological problems in children of multicultural families. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 13(2), 168–178. <https://doi.org/10.12965/jer.1734948.474>

Parmigiani, D., Nicchia, E., Murgia, E., & Ingersoll, M. (2024). Formative assessment in higher education: an exploratory study within programs for professionals in education. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366215>

Pereira da Silva Júnior, A., Rinaldi Biconsini, C., Paludett Flores, P., Barbosa Anversa, A. L., Aparecido Sampaio, A., & Aparecido Bássoli de Oliveira, A. (2021). Desdobramentos e possibilidades do estágio curricular supervisionado na formação inicial de docentes de educação física. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(2), 29. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46775>

Pérez-Ramírez, J. A., Santos, M. P., Mota, J., González-Fernández, F. T., & Villa-González, E. (2025). Enhancing adolescent health: the role of strength and endurance school-based HIIT interventions in physical fitness and cognitive development. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1568129>

Pizani, J., Barbosa-Rinaldi, I. P., Miranda, A. C. M. de, & Vieira, L. F. (2016). (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 38(3), 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.010>

Preston, J. (2013). *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 36:3 (2013) ©2013 Canadian Society for the Study of Education/ Société canadienne pour l'étude de l'éducation *Community Involvement in School: Social Relationships in a Bedroom Community*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057943.pdf>

Qi, Y., Li, Q., & Du, F. (2018). Are Rich People Perceived as More Trustworthy? Perceived Socioeconomic Status Modulates Judgments of Trustworthiness and Trust Behavior Based on Facial Appearance. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00512>

Regina Zanella Penteadó, & Neto, S. S. (2021). A docência como profissão: O portfólio como dispositivo e política de formação docente no estágio supervisionado em educação física. *Education Policy Analysis Archives*, 29(January - July), 83–83. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6147>

Renner, S., & Pratt, K. (2017). Exploring primary teachers' self-efficacy beliefs for teaching dance education. *Research Gate*, 27(1), 115–133. [https://www.researchgate.net/publication/316663902\\_Exploring\\_primary\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/316663902_Exploring_primary_teachers)

Resende, N. (2023). *EFEITOS AGUDOS DOS EXERGAMES NO TEMPO DE REAÇÃO DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR*. file:///C:/Users/Huawei/Downloads/content%20(23).pdf

Rocha, C. (2009). A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática de educação física escolar. *Ulisboa.pt*. <http://hdl.handle.net/10400.5/2141>

Rus, C., Radu, L., & Vanvu, G. I. (2016). *Motivation for participating to sports competitions in school*. ResearchGate; ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/300049649\\_Motivation\\_for\\_participating\\_to\\_sports\\_competitions\\_in\\_school](https://www.researchgate.net/publication/300049649_Motivation_for_participating_to_sports_competitions_in_school)

Rüth, M., & Kaspar, K. (2021). Educational and Social Exergaming: A Perspective on Physical, Social, and Educational Benefits and Pitfalls of Exergaming at Home During the COVID-19 Pandemic and Afterwards. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644036>

Saleem, A., Deeba, Dr. F., Raza, Dr. M. A., & Iqra Shaheen. (2022). An Analysis of Teachers' Insight on Continuous Assessment Practices. *International Journal of Social Science & Entrepreneurship*, 2(2), 266–281. <https://doi.org/10.58661/ijss.v2i2.55>

Saloviita, T. (2013). Classroom Management and Loss of Time at the Lesson Start: A Preliminary Study. *European Journal of Educational Research*, 2(4), 167–170. <https://doi.org/10.12973/eujer.2.4.167>

Santos, A. A. L. V. dos. (2021). Esporte educacional: Uma ferramenta para formação integral. *Gestão Escolar: Desafios e Possibilidades*, 122–134. <https://doi.org/10.37885/210203119>

Santos, A. E. F. S. (2015). Relatório de estágio pedagógico: A obesidade em contexto escolar – Efeitos da aplicação de um programa de intervenção [Dissertação de mestrado]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/835556615011dfe4ccf7f5462e243864/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

Santos, D. (2024). *Tempo de empenhamento motor em aulas monotêmáticas e em aulas politemáticas*. file:///C:/Users/Huawei/Downloads/content%20(22).pdf

Santos, D. dos, & Souza Neto, S. de. (2021). impactos da formação inicial na prática pedagógica de professores principiantes de educação física na educação infantil. *Quaestio - Revista de Estudos Em Educação*, 23(2), 381–402. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2021v23n2p381-402>

Serpa, S., & Frias, J. (1990). *Estudo da relação professor/aluno em ginástica de representação e manutenção*. Dissertação de licenciatura não publicada, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Shah, A. (2023). *PEER OBSERVATION OF TEACHING: A POWERFUL TOOL IN REFLECTIVE PRACTICE*. ResearchGate; unknown. [https://www.researchgate.net/publication/381614780\\_PEER\\_OBSERVATION\\_OF\\_TEACHING\\_A\\_POWERFUL\\_TOOL\\_IN\\_REFLECTIVE\\_PRACTICE](https://www.researchgate.net/publication/381614780_PEER_OBSERVATION_OF_TEACHING_A_POWERFUL_TOOL_IN_REFLECTIVE_PRACTICE)

Slingerland, M., Weeldenburg, G., & Lars Borghouts. (2024). Formative assessment in physical education: teachers' experiences when designing and implementing formative assessment activities. *European Physical Education Review*, 30(4). <https://doi.org/10.1177/1356336x241237398>

SOARES, G. S. (2025). AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA. *Ufma.br*. <http://hdl.handle.net/123456789/8879>

Soares, J., & Antunes, H. (2020). PROJETOS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE ATIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTUGAL. *Movimento (Porto Alegre. Impresso)*, 26, e26018–e26018. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.90203>

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411–433. <https://doi.org/10.1348/000709904x22359>

Suphasri, P., & Chinokul, S. (2021). Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations*, 62(3), 237. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1334998.pdf>

Teixeira, A. R., & Alliprandini, P. M. Z. (2013). Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar E Educacional*, 17, 279–288. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200010>

Tierney, R. (2016). *(PDF) Fairness in Educational Assessment*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/304999512\\_Fairness\\_in\\_Educational\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/304999512_Fairness_in_Educational_Assessment)

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.

Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., López-Liria, R., & Álvarez, J. F. (2019). Influence of Physical Education Teachers on Motivation, Embarrassment and the Intention of Being Physically Active During Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2295. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132295>

Tsangaridou, N., & Lefteratos, C. (2010). *Rink, J. (2010). Teaching physical education for learning (6th ed.). New York McGraw-Hill. - References - Scientific Research Publishing. Www.scirp.org. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=727527*

Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1997). The Role of Reflection in Shaping Physical Education Teachers' Educational Values and Practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 2–25. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.1.2>

USRA, M., INDRA BAYU, W., SOLAHUDDIN, S., & OCTARA, K. (2023). Improving critical thinking ability using teaching game for understanding. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(2). <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.02051>

Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity: A Review and a Look at the Future. *Handbook of Sport Psychology*, 3(59-83), 59–83. <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch3>

van der Steen, J., van Schilt-Mol, T., van der Vleuten, C., & Joosten-ten Brinke, D. (2022). Supporting Teachers in Improving Formative Decision-Making: Design Principles for Formative Assessment Plans. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.925352>

Vist Hagen, R., Lorås, H., Sigmundsson, H., & Haga, M. (2022). Association Between Motor Competence, Physical Fitness, and Academic Achievement in Physical Education in 13- to 16-Year-Old School Children. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.774669>

Wang, P., Gao, X., Cui, X., & Shi, C. (2025). Associations between physical exercise and social-emotional competence in primary school children. *Scientific Reports*, 15(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-025-02871-6>

William & Mary School of Education. (2022, January 28). *The Importance of Lesson Planning for Student Success*. William & Mary Education. <https://counseling.education.wm.edu/blog/the-importance-of-lesson-planning-for-student-success>

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Who. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

Wu, D., & Dong, X. (2024). Autonomy support, peer relations, and teacher-student interactions: implications for psychological well-being in language learning. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1358776>

Xavier, C. R. R., Alencar, G. P. de, Alves, E. H. L., Silva, W. R. da, & Carvalho, E. de M. (2024). A Prática do Planejamento no Contexto Escolar: Concepções de Professores de Educação Física. *Revista de Ensino, Educação E Ciências Humanas*, 25(5), 744–750. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2024v25n5p744-750>

Yin, X., Zhang, D., Shen, Y., Wang, Y., Wang, Z., & Liu, Y. (2025). Effectiveness of school-based interventions on fundamental movement skills in children: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 25(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22696-2>

Zach, S., Shoval, E., & Shulruf, B. (2023). Cooperative learning in physical education lessons - literature review. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1273423>

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

## Apêndices

### Apêndice 1- Horário do Professor Estagiário

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
8:00-9:00	8:00-9:45H (12E)		8:00-9:40H (9E)	8:00-9:40H (5A)	
9:00-10:00		Horário da Direção de Turma (DT)			
10:00-11:00	10:50-11:40H (5A)		Treino de Desporto Escolar (Basquetebol)	11:50-12:40H (12E)	Planificação dos Planos de Aula
11:00-12:00					
12:00-13:00	11:50-12:40H (9E)			Reunião semanal com o Orientadores	
13:00-14:00	Formação de Dança				
14:00-15:00					
15:00-16:00					
16:00-17:00					
17:00-18:00					

### Apêndice 2- Estrutura de um Plano de Aula


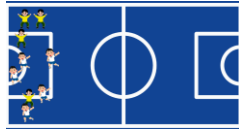

#### Plano de aula



<b>Data:</b>	<b>Duração:</b>	<b>Horário:</b>
<b>Docente:</b>	<b>Local:</b>	<b>Número de Alunos:</b>
<b>Discentes:</b>		
<b>Material:</b>		
<b>Objetivos da aula:</b>		



Parte aula	Exercícios	Critério de Êxito/Pontos Críticos	Representação gráfica	Tempo Parcial (Total)
<b>PARTE INICIAL</b>				
<b>PARTE FUNDAMENTAL</b>				
<b>PARTE FINAL</b>				

### Plano de aula de Futebol, Voleibol e Hóquei

<b>Data:</b> 26/03/2025	<b>Duração:</b> 90 minutos	<b>Horário:</b> 8:00h-9:40h
<b>Docente:</b> Professor Bruno Regalo	<b>Local:</b> Escola Básica da Quinta da Lomba.	<b>Número de Alunos:</b> 30 Alunos
<b>Discentes:</b> Tomás Santos.		
<b>Material:</b> 3 bolas de Andebol, 5 bolas de voleibol, 3 bolas de futebol, 10 sticks de hóquei e 1 bolas de hóquei.		
<b>Objetivos da aula:</b> Princípios Defensivos dos jogos desportivos coletivos de invasão (Defesa Individual e Defender entre a bola e o objetivo).		

Parte aula	Exercícios	Critério de Êxito/Pontos Críticos	Representação gráfica	Tempo Parcial '(Total)'
<b>PARTE INICIAL</b>	<p><b>Feedback Introdutório:</b></p> <p><b>Descrição:</b> Conversa inicial com alunos sobre as principais temáticas e técnicas que vão ser trabalhadas na aula.</p>			
	<p><b>Aquecimento Padronizado:</b></p> <p><b>Descrição:</b> Os alunos têm um aquecimento padronizado que foi sistematizado pelo professor no início do ano. Este é um aquecimento de preparação dos grupos musculares e desenvolvimento articular para todas as atividades de forma mais geral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento da frequência cardíaca;</li> <li>- Preparação dos grupos musculares para as atividades que se seguem;</li> </ul>		<b>10' minutos (8:20')</b>
<b>PARTE FUNDAMENTAL</b>	<p><b>Jogo grego:</b></p> <p><b>Descrição:</b> Os alunos irão formar três grupos, que se irão manter para a restante aula. Estas filas de alunos vão se manter e nesta fase vão formar três rodas que tem de percorrer um determinado caminho. Um grupo com uma bola de Hóquei e sticks, o outro com uma bola de voleibol e outro com uma bola de futebol. Quem tem a bola de futebol vai andar de mãos dadas a executar passes. Quem tem a bola de voleibol vai executar toque de dedos em roda e quem tem a bola de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução das bolas que vão ser utilizadas na parte fundamental.</li> <li>- Cooperação e Dinamismo.</li> </ul>		<b>10' minutos (8:30')</b>

<p>hóquei juntamente com os sticks não pode deixar a bola sair da roda e vai estar a executar passes.</p>			
<p><b>Jogo dos 10 Passes:</b> <b>Descrição:</b> Os alunos vão manter os grupos, mas dentro de cada grupo vão escolher duas equipas e em cada meio-campo vão jogar contra essa metade do grupo. Inicialmente o objetivo será realizar 10 passes entre a equipa sem que haja perda de bola. Se conseguirem a outra e equipa terá a consequência de realizar 5 “polichinelos”.</p> <p>De seguida, no mesmo espaço a próxima progressão passará por colocar um objetivo, que será por a bola na linha lateral do campo. E cada vez que o fizerem será um ponto. cada vez que o meu adversário direto marca um golo/ponto eu tenho uma consequência, que são os três “polichinelos”.</p>	<p><b>Princípios Ofensivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Receber a bola e virar para o objetivo;</li> <li>- Passe e desmarcação;</li> </ul> <p><b>Princípios Defensivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcação individual;</li> <li>- Defender entre o objetivo e a bola.</li> </ul>		<p><b>20' minutos (8:50')</b></p>
<h2>Beber Água</h2>			<p><b>5' minutos (8:55')</b></p>
<p><b>Voleibol, Futebol e Hóquei:</b> <b>Descrição:</b> Os três grupos vão manter-se para este exercício. E aqui cada grupo vai ter a oportunidade de realizar jogo formal da modalidade de voleibol, futebol e hóquei. Vão existir algumas condicionantes em cada jogo dependendo do nível de dificuldade e habilidade do grupo na modalidade em questão. E como o objetivo da aula são os princípios defensivos, cada vez que o meu adversário direto marca um golo/ponto</p>	<p><b>Voleibol</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocação por baixo da bola;</li> <li>- Executa os deslocamentos de forma eficaz;</li> <li>- Sabe executar a técnica de toque de dedos.</li> </ul> <p><b>Futebol e Hóquei</b></p> <p><b>Princípios Ofensivos:</b></p>		<p><b>30' minutos (9:25')</b></p>

	<p>eu tenho uma consequência, que são os três “polichinelos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receber a bola e virar para o objetivo;</li> <li>- Passe e desmarcação;</li> <li>- Driblar se não tiver ninguém à frente, passar se tiver um colega em melhor posição e rematar se tiver a baliza ao alcance.</li> </ul> <p><b>Princípios Defensivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcação individual;</li> <li>- Defender entre o objetivo e a bola.</li> </ul>		
<b>PARTE FINAL</b>	<p><b>Lança e senta:</b> <b>Descrição:</b> Nos mesmo grupos, os alunos com uma bola de andebol vão estar a lançar ou chutar uma bola, à sua escolha, da zona de penálti, em direção à barra e aos postes da baliza, cada vez que estes acertarem sentam-se. A equipa a sentar todos primeiro ganha.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diminuição dos batimentos cardíacos;</li> <li>- Técnica de Remate no futebol e hóquei e técnica de toque de dedos no voleibol.</li> </ul>		<p><b>10’ minutos (9:35’)</b></p>
	<p><b>Reflexão Final e Alongamentos:</b> <b>Descrição:</b> Conversa final sobre a aula com os alunos para perceber as suas dificuldades, opiniões sobre os exercícios utilizados e pontos chaves das técnicas trabalhadas. Tudo isto, enquanto eles alongam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retorno á calma;</li> </ul>		<p><b>*De qualquer forma há possibilidade de ir até às 9:40</b></p>

Apêndice 4- Caracterização do DE no AESA

<b>Escola</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Professor</b>	<b>Horário</b>
<b>ESSA</b>	<b>Voleibol</b>	<b>António Neves</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2ª Feira-12:45-14:25 (Juvenis M/F).</li><li>• 6ª Feira- 11:50-13:30 (Juniões M/F).</li></ul>
<b>ESSA</b>	<b>Voleibol</b>	<b>Rui Extreia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 5ª Feira- 12:45-14:25 (Iniciados M/F).</li></ul>
<b>ESSA</b>	<b>Padel</b>	<b>Nuno Serralheiro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2ª Feira; 3ª Feira e 4ª Feira- 14:00-15:00 (Misto).</li></ul>
<b>EB Quinta da Lomba</b>	<b>Atletismo</b>	<b>Bruno Regalo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 3ª Feira- 12:45-14:25 (Misto).</li></ul>
<b>EB Quinta da Lomba</b>	<b>Basquetebol</b>	<b>Luís Silva</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2ª Feira- 13:40-16h25 (Iniciados M).</li><li>• 4ª Feira- 11:50-14:25 (Iniciados F).</li></ul>

## Apêndice 5- Autorização da Direção do Agrupamento



Campus Universitário de Almada  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares  
Decreto-Lei n.º 210/96 de 18 de novembro  
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário

---

### AUTORIZAÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

---

#### Prezada Diretora

Este documento tem por objetivo esclarecer e solicitar a sua autorização para a implementação da investigação "Impacto das Aulas Politemáticas e Monotemáticas na Motivação dos Alunos de Terceiro Ciclo na Educação Física.", pertencente à Prática de Ensino Supervisionada do(a) estudante de mestrado Tomás Santos, sob a orientação da Professora Doutora Deborah Kramer.

**Objetivo do estudo:** Analisar as alterações da motivação dos alunos para a prática das aulas de Educação Física.

**Procedimentos:** Para realização deste estudo, tem-se como procedimentos

- 1) Aplicação do questionário Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD: Serpa & Frias, 1991), versão traduzida para português de Portugal;
- 2) Implementação de 9 aulas de educação física, apenas monotemáticas para um grupo e só politemáticas para outro determinado grupo de alunos. Cada grupo de alunos envolve duas turmas. E todo o estudo será apenas aplicado em turmas do nono ano de escolaridade;
- 3) Reaplicação do questionário QMAD.

Todas as atividades (responder ao questionário e participar nas aulas padrão determinadas para cada grupo.) serão desenvolvidas na Escola Básica da Quinta da Lomba e durante o período das aulas de Educação Física, estando sempre presentes o professor-estagiário, responsável pela investigação, e os Professores de Educação Física responsáveis pelas turmas. Esta investigação terá início no dia 5 de maio e o seu término situa-se no dia 23 de maio.

**Benefícios Indiretos:** Fornecer informações à comunidade escolar sobre como a organização e metodologia das aulas pode alterar os níveis de motivação dos alunos e por sua vez melhorar a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.

**Benefícios Diretos:** Obter informações para auxiliar na compreensão e melhoria da organização escolhida pelos professores de Educação Física para as suas aulas.

**Privacidade:** Nenhum nome será colocado, em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer plataforma de investigação.

Após a recolha e análise dos dados, as informações poderão ser divulgadas de forma anónima e serão mantidas no Insight (Unidade de Investigação do Instituto Piaget). Além disso, no momento das publicações científicas não serão feitas associações entre os dados publicados e os participantes (identificação nominal).

Salientando que a qualquer momento os pesquisadores responderão as dúvidas que tenha relativamente ao estudo.



Campus Universitário de Almada  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares  
Decreto-Lei n.º 210/96 de 18 de novembro  
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Ciente com os expostos anteriores, eu Maria D. Lu. Milibó Marques Ferreira

Autorizo a realização do estudo.

Não autorizo a realização do estudo.

Barreiro, 3 de abril de 2025.

Direção: M. M. Ferreira

Estagiário(a) Tomás Santos: Tomás Santos

Professora Doutora Deborah Kramer: [assinatura]



## Roteiro do Projeto de Investigação

### Título:

- Impacto das Aulas Politemáticas e Monotemáticas na Motivação dos Alunos de Terceiro Ciclo na Educação Física.

### Problemática:

- Perceber qual dos dois diferentes tipos de organização de aulas pode ter um melhor impacto na motivação dos alunos quando realizam as mesmas.

### Objetivo:

- Entender qual poderá ser a melhor organização de aula (politemática ou monotemática) para o contexto em questão, e de que forma os professores possam ter os alunos mais motivados para a realização das suas aulas, e sucessivamente, exista a melhoria do clima de aula e do empenho dos alunos.

### Aulas Monotemáticas:

- As aulas monotemáticas na Educação Física são aquelas que se focam, exclusivamente, num único conteúdo, tema ou modalidade desportiva durante toda a aula ou até mesmo num período maior. Pede-se que estas aulas monotemáticas sejam sobre jogos coletivos. Se o foco for um jogo desportivo coletivo (ex.: basquetebol), então todas as atividades da aula devem estar voltadas para a melhoria e aperfeiçoamento dessa modalidade, como fundamentos, táticas e jogos situacionais, ou seja, não podem incluir circuitos de condição física e outro tipo de atividades que não estejam diretamente relacionadas com a disciplina, mas se por exemplo for criado um circuito específico para melhorar a resistência no basquetebol, esta ainda pode ser considerada uma aula monotemática. Porém, se a aula tiver um circuito de condicionamento físico mais geral, independente da modalidade principal, então já será classificada como politemática.

### Aulas Politemáticas:

- As aulas politemáticas na Educação Física são aquelas que abordam mais do que um conteúdo, tema ou modalidade dentro da mesma sessão ou espaço temporal.

### Procedimentos:

- Os procedimentos vão ser repartidos em três fases. Na primeira fase, antes da intervenção, os alunos preencherão o Questionário de Motivação para a Atividade Desportiva (QMAD) para medir a sua motivação no momento inicial. De seguida serão realizadas aulas num período de três semanas, que inicia dia 5 de maio e termina dia 23 de maio. Neste intervalo de tempo um grupo, que são as turmas do 9º B e 9º E, participará apenas numa organização de aulas de forma monotemática, e o outro grupo, que são as turmas do 9º C e 9º D, em aulas politemáticas. Finalizando esse período os alunos preencherão novamente o QMAD neste segundo momento que terá como utilidade perceber o impacto que as aulas tiveram na motivação dos alunos.

### Indicações:

- Quando se estiver a realizar a investigação sugere-se que não existam alterações do comportamento, postura e reação do professor no decorrer das aulas e não se deve relembrar os alunos que estes estão a executar uma investigação.
- O professor terá de enviar o planeamento atempadamente antes da aula, cerca de 24 horas antes, para que este verifique se está a acontecer tudo em conformidade.
- Os grupos de aula monotemáticas e politemáticas terão de ter planeamentos iguais para que exista o máximo de homogeneidade possível no grupo de controlo e no grupo experimental.
- Todas as aulas serão observadas pelo investigador de forma a garantir que os procedimentos estão a ser cumpridos.

Turma: Bruna M . g: B ; g: E

Professor Cooperante: B. S.

Estagiário Tomás Santos: Tomás Santos

Professora Doutora Deborah Kramer: Deborah Kramer Pereira



## Projeto de Investigação da PES



### Roteiro do Projeto de Investigação

#### Título:

- Impacto das Aulas Politemáticas e Monotemáticas na Motivação dos Alunos de Terceiro Ciclo na Educação Física.

#### Problemática:

- Perceber qual dos dois diferentes tipos de organização de aulas pode ter um melhor impacto na motivação dos alunos quando realizam as mesmas.

#### Objetivo:

- Entender qual poderá ser a melhor organização de aula (politemática ou monotemática) para o contexto em questão, e de que forma os professores possam ter os alunos mais motivados para a realização das suas aulas, e sucessivamente, exista à melhoria do clima de aula e do empenho dos alunos.

#### Aulas Monotemáticas:

- As aulas monotemáticas na Educação Física são aquelas que se focam, exclusivamente, num único conteúdo, tema ou modalidade desportiva durante toda a aula ou até mesmo num período maior. Pedem-se que estas aulas monotemáticas sejam sobre jogos coletivos. Se o foco for um jogo desportivo coletivo (ex.: basquetebol), então todas as atividades da aula devem estar voltadas para a melhoria e aperfeiçoamento dessa modalidade, como fundamentos, táticas e jogos situacionais, ou seja, não podem incluir circuitos de condição física e outro tipo de atividades que não estejam diretamente relacionadas com a disciplina, mas se por exemplo for criado um circuito específico para melhorar a resistência no basquetebol, esta ainda pode ser considerada uma aula monotemática. Porém, se a aula tiver um circuito de condicionamento físico mais geral, independente da modalidade principal, então já será classificada como politemática.

#### Aulas Politemáticas:

- As aulas politemáticas na Educação Física são aquelas que abordam mais do que um conteúdo, tema ou modalidade dentro da mesma sessão ou espaço temporal.

#### Procedimentos:

- Os procedimentos vão ser repartidos em três fases. Na primeira fase, antes da intervenção, os alunos preencherão o Questionário de Motivação para a Atividade Desportiva (QMAD) para medir a sua motivação no momento inicial. De seguida serão realizadas aulas num período de três semanas, que inicia dia 5 de maio e termina dia 23 de maio. Neste intervalo de tempo um grupo, que são as turmas do 9º B e 9º E, participará apenas numa organização de aulas de forma monotemática, e o outro grupo, que são as turmas do 9º C e 9º D, em aulas politemáticas. Finalizando esse período os alunos preencherão novamente o QMAD neste segundo momento que terá como utilidade perceber o impacto que as aulas tiveram na motivação dos alunos.

#### Indicações:

- Quando se estiver a realizar a investigação sugere-se que não existam alterações do comportamento, postura e reação do professor no decorrer das aulas e não se deve relembrar os alunos que estes estão a executar uma investigação.
- O professor terá de enviar o planeamento atempadamente antes da aula, cerca de 24 horas antes, para que este verifique se está a acontecer tudo em conformidade.
- Os grupos de aula monotemáticas e politemáticas terão de ter planeamentos iguais para que exista o máximo de homogeneidade possível no grupo de controlo e no grupo experimental.
- Todas as aulas serão observadas pelo investigador de forma a garantir que os procedimentos estão a ser cumpridos.

Turma: 9<sup>o</sup> C

Professor Cooperante: CLAUDIO GUINARDO GZ

Estagiário Tomás Santos: Tomás Santos

Professora Doutora Deborah Kramer: Deborah Kramer Pereira



## Roteiro do Projeto de Investigação

### Título:

- Impacto das Aulas Politemáticas e Monotemáticas na Motivação dos Alunos de Terceiro Ciclo na Educação Física.

### Problemática:

- Perceber qual dos dois diferentes tipos de organização de aulas pode ter um melhor impacto na motivação dos alunos quando realizam as mesmas.

### Objetivo:

- Entender qual poderá ser a melhor organização de aula (politemática ou monotemática) para o contexto em questão, e de que forma os professores possam ter os alunos mais motivados para a realização das suas aulas, e sucessivamente, exista a melhoria do clima de aula e do empenho dos alunos.

### Aulas Monotemáticas:

- As aulas monotemáticas na Educação Física são aquelas que se focam, exclusivamente, num único conteúdo, tema ou modalidade desportiva durante toda a aula ou até mesmo num período maior. Pede-se que estas aulas monotemáticas sejam sobre jogos coletivos. Se o foco for um jogo desportivo coletivo (ex.: basquetebol), então todas as atividades da aula devem estar voltadas para a melhoria e aperfeiçoamento dessa modalidade, como fundamentos, táticas e jogos situacionais, ou seja, não podem incluir circuitos de condição física e outro tipo de atividades que não estejam diretamente relacionadas com a disciplina, mas se por exemplo for criado um circuito específico para melhorar a resistência no basquetebol, esta ainda pode ser considerada uma aula monotemática. Porém, se a aula tiver um circuito de condicionamento físico mais geral, independente da modalidade principal, então já será classificada como politemática.

### Aulas Politemáticas:

- As aulas politemáticas na Educação Física são aquelas que abordam mais do que um conteúdo, tema ou modalidade dentro da mesma sessão ou espaço temporal.

### Procedimentos:

- Os procedimentos vão ser repartidos em três fases. Na primeira fase, antes da intervenção, os alunos preencherão o Questionário de Motivação para a Atividade Desportiva (QMAD) para medir a sua motivação no momento inicial. De seguida serão realizadas aulas num período de três semanas, que inicia dia 5 de maio e termina dia 23 de maio. Neste intervalo de tempo um grupo, que são as turmas do 9º B e 9º E, participará apenas numa organização de aulas de forma monotemática, e o outro grupo, que são as turmas do 9º C e 9º D, em aulas politemáticas. Finalizando esse período os alunos preencherão novamente o QMAD neste segundo momento que terá como utilidade perceber o impacto que as aulas tiveram na motivação dos alunos.

### Indicações:

- Quando se estiver a realizar a investigação sugere-se que não existam alterações do comportamento, postura e reação do professor no decorrer das aulas e não se deve relembrar os alunos que estes estão a executar uma investigação.
- O professor terá de enviar o planeamento atempadamente antes da aula, cerca de 24 horas antes, para que este verifique se está a acontecer tudo em conformidade.
- Os grupos de aula monotemáticas e politemáticas terão de ter planeamentos iguais para que exista o máximo de homogeneidade possível no grupo de controlo e no grupo experimental.
- Todas as aulas serão observadas pelo investigador de forma a garantir que os procedimentos estão a ser cumpridos.

Turma: 9ºD

Professor Cooperante: Luis Miguel Santana Junho

Estagiário Tomás Santos: Tomás Santos

Professora Doutora Deborah Kramer: Deborah Kramer Pereira

## Apêndice 9- Email de Autorização para os Encarregados de Educação

### Autorização para os E.E para a realização do projeto de investigação



Tomás Rocha Santos

Para Claudioguinape.ef@aesa.edu.pt; Brunoregalo.ef@aesa.edu.pt; LuisJunho.ef@aesa.edu.pt  
Cc Tomás Rocha Santos

Responder Responder a Todos Reencaminhar

ter 22/04/2025 13:40

1

Olá, professor, espero que se encontre bem. Daqui fala o Tomás Santos, estudante estagiário. Segue a autorização a enviar às direções de turma do 9ºB; 9ºC; 9ºD; 9ºE.

Email para usar no Estudo, para os E.E:

"Exmos. Encarregados de Educação, chamo-me Tomás Santos, sou aluno do mestrado em Ensino básico e secundário da educação física no Instituto PIAGET e estou a estagiar no Agrupamento de Escolas de Santo André, venho por este meio solicitar a vossa autorização para um estudo, ao qual o seu objetivo é averiguar as diferenças de motivação dos alunos com base na alteração das práticas metodológicas realizadas por parte do professor/a de Educação Física. Informo que existe um anonimato dos dados pessoais, a participação do aluno será feita dentro das aulas de educação física com o consentimento do professor da disciplina e o aluno apenas preencherá um questionário que irá ser realizado antes e depois da sequência de aulas que vai ocorrer de dia 5 de maio até dia 23 de maio. Caso concorde com a informação exposta não necessita de responder, porventura, caso não seja possível a participação do seu educando, terá de informar, através deste email, até ao dia 28 de abril de 2025.

Com os melhores cumprimentos,

Tomás Santos"

Peço que reencaminhem e entreguem o email aos diretores de turma e encarregados de educação o quanto antes de forma a que se possa aplicar o estudo. Muito obrigado por toda a ajuda e disponibilidade.

Aguardo confirmação de receção do email.

## Anexos

### Anexo 1- Tabela de colocação da turma para os parâmetros de avaliação

Data		Introdutório											Elementar									SF	NF	
Turma		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
1																						0,0	NI	
2																							0,0	NI
3																							0,0	NI
4																							0,0	NI
5																							0,0	NI
6																							0,0	NI
7																							0,0	NI
8																							0,0	NI
9																							0,0	NI
10																							0,0	NI
11																							0,0	NI
12																							0,0	NI
13																							0,0	NI
14																							0,0	NI
15																							0,0	NI
16																							0,0	NI
17																							0,0	NI
18																							0,0	NI
19																							0,0	NI
20																							0,0	NI

### Anexo 2- Atribuição da pontuação nos diferentes níveis

Pontuação		
Executa = 1	Executa com dificuldade = 0,5	Não executa = 0
Níveis/pontuação		
Não Introdutório <6 pontos		
Parte do Introdutório >=6 pontos;<11 pontos		
Introdutório =11pontos		
Parte do Elementar >11 pontos;<20 pontos		
Elementar = 20 pontos		

### Anexo 3- Exemplo de uma tabela de avaliação

12º E		Atividades Físicas (75%) - Seleção das Melhores 6 matérias																																				
Nome	2 Jogos Desp. Coletivos						1 Ginástica						Atletismo ;						Raquetas ;		Outras		1 Dança		Pontos	Classificação	Apt. Física (15%)	1º	2º teste	Conh. (10%)	Total	Intercalar 1º	1ª SEM	2ª SEM	Intercalar 2º	Auto Avaliação		
	Futebol	Basquetebol	Voleibol	Acrobática	Aparelhos		Velocidade	Arco	em	altos	em	Comps	Total	Badminton	Ex. Rugby	Social																						
Aluno nº1	PE	1,5	I	1	PE	1,5	3	1	PE	1,5	I	1	1,5	E	2	I	1	E	2	E	2	PE	1,5	E	2	PE	1,5	9,5	17,5	20,0	20,0	17,0	18,5	18,0	B	17,0	18	B
Aluno nº2	I	1	PE	1,5	I	1	3	1	I	1	I	1	1	PI	0,5	PI	0,5	I	1	I	1	PE	1,5	PE	1,5	PI	0,5	6,5	14,0	20,0	20,0	12,0	16,0	15,1	S	16,0	15	S
Aluno nº3	PE	1,5	PE	1,5	I	1	3	1	PE	1,5	PI	0,5	1,5	E	2	I	1	E	2	E	2	I	1	PE	1,5	PI	0,5	8,0	16,0	20,0	20,0	20,0	20,0	17,0	S	16,0	15	S
Aluno nº4	I	1	E	2	PE	1,5	4	1	I	1	I	1	1	I	1	I	1	E	2	PE	1,5	PE	1,5	E	2	PI	0,5	8,0	16,0	20,0	20,0	11,0	15,5	16,6	B	18,0	17	B
Aluno nº5	I	1	I	1	I	1	2	1	PE	1,5	I	1	1,5	PI	0,5	I	1	PE	1,5	I	1	I	1	I	1	E	2	7,5	15,5	20,0	20,0	14,0	17,0	16,3	S	15,0	16	S