

Jil Guerreiro Galinha

## **Relatório Final de Estágio**

**A associação da competência motora e do tempo de resposta de rapazes no ensino secundário de Cuba, Alentejo**

Orientador supervisor: Professora Ana Carolina Reyes

Orientadores cooperantes: Professor Carlos Paixão

Professor Luís Varela

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

Jil Guerreiro Galinha

## **Relatório Final de Estágio**

**A associação da competência motora e do tempo de resposta de rapazes no ensino secundário de Cuba, Alentejo**

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.....	8
2. Expetativas iniciais em Relação ao Estágio .....	9
3. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética.....	10
3.1 Objetivos gerais e específicos .....	11
3.2 Gestão da Aula e do Espaço Escolar.....	12
3.3 Desenvolvimento Profissional e Comunitário .....	12
3.4 Caracterização do Agrupamento de Escolas de Cuba.....	14
3.5 Caracterização da Escola Profissional de Cuba .....	15
3.6 Caracterização das Turmas .....	16
3.6.1 Caracterização do 6ºB.....	17
3.6.2 Caracterização 8ºB.....	18
3.6.3 Caracterização do 1º ano do Curso Profissional Técnico de Desporto .....	19
3.6.4 Comparação entre as diferentes turmas.....	20
4. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem .....	22
4.1 Planeamento .....	22
4.1.1 Planeamento anual da turma do 6.º B.....	24
4.1.1.1 Estrutura geral do planeamento .....	24
4.1.2 Planeamento Anual do 8.º B .....	29
4.1.2.1 Estrutura do planeamento .....	30
4.1.3 Planeamento anual da turma do 1.º ano do Curso Profissional Técnico de Desporto.....	34
4.1.3.1 Estrutura do planeamento .....	35
4.2 Ensino .....	39
4.2.1 Estilos de ensino, organização e gestão da aula.....	41
4.2.2 Transmissão de informação e feedback.....	42
4.2.3 Gestão da disciplina e clima de aula .....	43
4.2.4 Observação, reflexão pedagógica e diferenças entre níveis de ensino.....	44
4.3 Avaliação .....	45
4.3.1 Avaliação 6.º B .....	46
4.3.2 Avaliação 8.º B .....	49
4.3.3 Avaliação 1º Técnico de Desporto.....	51
4.4 Reflexão Comparativa sobre a Avaliação nos Diferentes Contextos .....	55
5. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	57
5.1 Documentos Orientadores .....	57
5.2 Desporto Escolar .....	58
6. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida .....	64

Resumo.....	64
Abstract .....	64
Introdução.....	65
Metodologia.....	66
<i>Amostra</i> .....	66
<i>Instrumentos</i> .....	66
<i>Procedimentos e Questões Éticas</i> .....	67
<i>Análise Estatística</i> .....	67
Resultados.....	68
Discussão.....	69
Conclusão .....	71
Referências.....	72
7. Reflexão Final .....	74
8. Referências.....	75

## Índice de Figuras

Figura 1 - -Plano Anual 6ºB.....	28
Figura 2 - Plano Anual 8ºB.....	34
Figura 3 -Plano 1ºTD.....	39
Figura 4 - Gira Volei (Fase Escolar) .....	59
Figura 5 - Final Distrital do Mega Sprinter (1ºLugar Vasco Costa) .....	59
Figura 6 - Equipa Masculina e Feminina da EPC.....	60
Figura 7 - Corta-Mato Escolar.....	61
Figura 8 - Natal em Movimento .....	61
Figura 9 - Cartaz Caminha pela Saúde .....	62
Figura 10 - Atividades Náuticas EPC.....	63

## Lista de Abreviaturas

1ºTD.....	1º Curso Profissional Técnico de Desporto
AE CUBA.....	Agrupamento de Escolas de Cuba
AEC.....	Atividades Extracurriculares
CEF.....	Curso de Educação e Formação
CM.....	Competência Motora
DE.....	Desporto Escolar
EF.....	Educação Física
EPC.....	Escola Profissional de Cuba
MCA.....	Motor Competence Assessment
PES.....	Prática de Ensino Supervisionada
PNEF.....	Programa Nacional de Educação Física
TResp .....	Tempo de Resposta

## Resumo

Este relatório apresenta o percurso desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada realizada em 2024/2025 em dois contextos complementares, Agrupamento de Escolas de Cuba e Escola Profissional de Cuba e organiza-se nas quatro dimensões que estruturam a formação docente. Na dimensão profissional, social e ética, o estagiário consolidou uma identidade centrada na intencionalidade pedagógica, na inclusão e no compromisso com a equidade. A observância de normas de segurança, a comunicação clara de regras e critérios e a atenção às diferenças individuais e culturais sustentaram um clima de respeito, cooperação e responsabilidade partilhada, em articulação constante com as equipas docentes e estruturas da escola.

Na dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o planeamento partiu de diagnósticos iniciais e organizou-se por blocos com progressões do simples ao complexo, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. As aulas privilegiaram elevado tempo útil de prática, instruções curtas e feedback específico, com diferenciação por constrangimentos de espaço, tempo, oposição e metas de produto, garantindo desafios adequados a todos os alunos. A avaliação assumiu um papel regulador: diagnóstica para ajustar pontos de partida, formativa para orientar o reensino em ciclos curtos e sumativa para consolidar evidências de execução técnica, tomada de decisão, cooperação e cumprimento de regras, sempre com critérios explícitos e instrumentos transparentes.

Na dimensão participação na escola e relação com a comunidade, o estagiário integrou projetos e eventos que promovem estilos de vida ativos e reforçam o sentido de pertença, colaborando na organização de atividades desportivas e iniciativas de articulação escola-família-autarquias. Estas experiências ampliaram oportunidades de prática, valorizaram a cultura local e fortaleceram a ligação entre aprendizagem formal e contexto comunitário.

Na dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida, a prática reflexiva sustentada por observação de pares, supervisão, portefólio e análise de evidências orientou a melhoria contínua. Inclui-se nesta dimensão o estudo aplicado “A associação entre a competência motora e o tempo de resposta em adolescentes do ensino secundário de Cuba”, que retratou perfis intermédios de competência motora e tempos de resposta adequados, identificou associação negativa entre índice de massa corporal e desempenho motor e não encontrou relação direta entre competência motora e tempo de resposta. Estes resultados sugerem trajetórias parcialmente independentes e informam recomendações pedagógicas: diversificar experiências para alargar a competência motora, treinar decisão rápida em contextos de jogo, cuidar da literacia para a saúde e manter ambientes inclusivos e exigentes.

Desta forma, a PES consolidou competências de planeamento, ensino, avaliação e participação comunitária, evidenciando evolução técnica, pedagógica e relacional do estagiário e um contributo efetivo para aprendizagens significativas e para a promoção de uma vida ativa e saudável.

**Palavras-chave:** Educação Física; Prática de Ensino Supervisionada; Planeamento e Avaliação; Competência Motora e Tempo de Resposta.

## Abstract

This report presents the pathway developed during the Supervised Teaching Practice carried out in 2024/2025 in two complementary contexts the Cuba School Cluster and the Cuba Vocational School and is organized around the four dimensions that structure teacher education.

In the professional, social, and ethical dimension, the trainee consolidated an identity centered on pedagogical intentionality, inclusion, and a commitment to equity. Compliance with safety standards, clear communication of rules and criteria, and attention to individual and cultural differences supported a climate of respect, cooperation, and shared responsibility, in constant articulation with teaching teams and school structures.

In the teaching and learning development dimension, planning was based on initial diagnostics and organized into blocks with progressions from simple to complex, aligning objectives, contents, methodologies, and assessment. Lessons prioritized high active practice time, brief instructions, and specific feedback, with differentiation through constraints related to space, time, opposition, and product goals, ensuring appropriate challenges for all students. Assessment played a regulatory role: diagnostic assessment to adjust starting points, formative assessment to guide reteaching in short cycles, and summative assessment to consolidate evidence of technical execution, decision-making, cooperation, and rule compliance, always with explicit criteria and transparent instruments.

In the dimension of participation in the school and relationship with the community, the trainee engaged in projects and events that promote active lifestyles and strengthen a sense of belonging, collaborating in the organization of sports activities and initiatives linking school–family–municipalities. These experiences expanded practice opportunities, valued local culture, and strengthened the connection between formal learning and the community context.

In the dimension of lifelong professional development, reflective practice supported by peer observation, supervision, a portfolio, and evidence analysis guided continuous improvement. Included in this dimension is the applied study “The association between motor competence and response time in secondary school adolescents in Cuba,” which identified intermediate profiles of motor competence and adequate response times, found a negative association between body mass index and motor performance, and found no direct relationship between motor competence and response time. These results suggest partially independent trajectories and inform pedagogical recommendations: diversify experiences to broaden motor competence, train rapid decision-making in game contexts, promote health literacy, and maintain inclusive and demanding environments.

In this way, the Supervised Teaching Practice consolidated competencies in planning, teaching, assessment, and community participation, evidencing the trainee’s technical, pedagogical, and relational development and an effective contribution to meaningful learning and to the promotion of an active and healthy life.

**Keywords:** Physical Education; Supervised Teaching Practice; Planning and Assessment; Motor Competence and Response Time.

## 1. Introdução

O presente Relatório Final de Estágio tem como objetivo sistematizar, analisar e refletir criticamente sobre o percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada no ano letivo de 2024/2025, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este documento constitui um momento privilegiado de síntese do processo formativo, evidenciando a evolução profissional, pedagógica e pessoal do estagiário, bem como as aprendizagens construídas em contexto real de ensino.

A PES decorreu em dois contextos educativos distintos e complementares: o Agrupamento de Escolas de Cuba (AE Cuba) e a Escola Profissional de Cuba (EPC). Esta diversidade de contextos permitiu o contacto com diferentes níveis de ensino, realidades institucionais, perfis de alunos e modelos organizacionais, proporcionando uma visão alargada e integrada da intervenção do professor de Educação Física (EF). A experiência vivida nestes contextos revelou-se determinante para o desenvolvimento de competências de planeamento, ensino, avaliação, gestão da aula e adaptação pedagógica às características específicas de cada turma.

O relatório encontra-se organizado em várias áreas de intervenção que refletem as dimensões fundamentais da formação docente. Numa primeira área, de natureza profissional, social e ética, procede-se à contextualização da prática educativa, à caracterização das instituições e das turmas, bem como à reflexão sobre os valores, atitudes e responsabilidades inerentes ao exercício da profissão docente. Esta dimensão assume um carácter transversal, influenciando todas as decisões pedagógicas e a relação estabelecida com alunos, colegas e comunidade educativa.

A segunda área incide sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, abordando os processos de planeamento, a intervenção pedagógica em aula e os procedimentos de avaliação. São analisadas as opções metodológicas adotadas, a organização das aulas, a gestão do tempo e do espaço, a diferenciação pedagógica e o papel da avaliação enquanto elemento regulador da aprendizagem. Esta área procura evidenciar a articulação entre intencionalidade pedagógica, prática letiva e tomada de decisão informada.

A terceira área diz respeito à participação na escola e à relação com a comunidade, destacando o envolvimento em atividades e projetos que ultrapassam a sala de aula, nomeadamente no âmbito do desporto escolar, de eventos desportivos e de iniciativas de promoção da atividade física. Estas experiências reforçaram a compreensão do papel do professor de EF como agente ativo na vida escolar e comunitária, contribuindo para a construção de uma escola aberta, participativa e integrada no meio onde se insere.

Por fim, a quarta área centra-se no desenvolvimento profissional ao longo da vida, integrando a reflexão crítica sobre a prática e a realização de um estudo de investigação aplicado ao contexto educativo. Este estudo, subordinado ao tema da relação entre a competência motora (CM) e o tempo de resposta (TResp), permitiu articular a dimensão científica com a prática pedagógica, reforçando a importância da investigação como suporte à tomada de decisões educativas fundamentadas.

Deste modo, o presente Relatório Final de Estágio assume-se como um documento reflexivo e integrador, que evidencia o percurso formativo do estagiário, as competências desenvolvidas e os desafios enfrentados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, contribuindo para a consolidação de uma identidade profissional consciente, crítica e comprometida com a qualidade do ensino da EF.

## 2. Expetativas iniciais em Relação ao Estágio

Ser professor, no mundo atual, vai muito além da transmissão de conhecimentos ou da condução de uma aula. A profissão docente exige uma postura de proximidade com os alunos, de escuta ativa e de compreensão das suas realidades, interesses e dificuldades. O professor deve ser um mediador de aprendizagens, alguém que inspira e motiva, que ajuda a formar não apenas competências académicas e motoras, mas também valores humanos essenciais à vida em sociedade. Educar é, neste sentido, contribuir para o crescimento integral do aluno, preparando-o para os desafios da vida presente e futura. Num tempo marcado pela constante mudança e por novas exigências sociais e educativas, torna-se cada vez mais necessária a figura do professor capaz de orientar, apoiar e transformar, construindo com os alunos relações de confiança e de respeito mútuo.

Neste enquadramento, as expectativas em torno desta experiência de PES assumem um valor particular. Apesar de não ser a primeira experiência do estagiário enquanto condutor de ensino já que anteriormente desempenhou funções de liderança, planeamento e avaliação em atividades extracurriculares e formações, este estágio representou um novo desafio pela especificidade do contexto professor-alunos e pelo nível de rigor e exigência inerentes ao processo.

Desde o início, o estagiário sentiu-se confiante, não apenas pela consciência das suas capacidades, mas também pelo facto de já conhecer ambos os orientadores cooperantes, sendo que um deles havia inclusive desempenhado o papel de professor durante a sua licenciatura. Ainda assim, reconheceu que esta etapa se revelaria exigente e desafiadora, mas igualmente fértil em aprendizagens, acreditando que, no final, os frutos do esforço seriam visíveis tanto no seu desenvolvimento pessoal como profissional.

Os objetivos inicialmente traçados centraram-se, num primeiro momento, na rápida adaptação ao novo contexto, à realidade escolar e à comunidade educativa. Posteriormente, procurou envolver-se de forma ativa, aprendendo o máximo possível com todos os intervenientes, em especial com os professores de EF, cuja experiência e saber constituíram referências fundamentais. Considerando que a sua vivência na disciplina de EF se limitava até então ao percurso enquanto aluno e à formação académica adquirida, o estagiário valorizou a oportunidade de absorver tudo o que os docentes mais experientes pudessem transmitir, direta ou indiretamente. Nesse processo, comprometeu-se igualmente a deixar transparecer a sua identidade e contributo pessoal, intervindo sempre que oportuno e procurando enriquecer o coletivo com as suas ideias e dedicação.

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

A Área I assume um carácter transversal a todas as restantes dimensões da PES, refletindo-se na forma como o estagiário organiza o processo pedagógico, constrói contextos de ensino inclusivos, estabelece relações educativas e participa ativamente na vida da comunidade escolar. Esta dimensão constitui o suporte ético e profissional de toda a intervenção desenvolvida, orientando decisões pedagógicas, relações interpessoais e a atuação do docente enquanto agente educativo responsável e consciente do seu papel social.

A PES decorreu no concelho de Cuba, situado no distrito de Beja, na região do Alentejo, integrando a sub-região do Baixo Alentejo. Trata-se de um concelho de baixa densidade populacional, com cerca de 4.900 habitantes e uma área aproximada de 172 km<sup>2</sup>, cuja realidade social e económica se caracteriza por uma forte ligação à agricultura, à vitivinicultura e à pecuária, coexistindo com pequenas e médias empresas ligadas ao comércio e aos serviços. Apesar da sua dimensão, Cuba distingue-se por uma vida cultural ativa, marcada pelo cante alentejano, Património Cultural Imaterial da Humanidade e pela realização de eventos de carácter cultural, desportivo e comunitário ao longo do ano.

O concelho dispõe de diversas infraestruturas educativas, culturais e desportivas relevantes, como pavilhão gimnodesportivo, campo de futebol sintético, piscinas municipais, biblioteca e auditório municipal, bem como associações culturais, recreativas e desportivas. Este conjunto de recursos contribui para a dinamização da comunidade e cria condições favoráveis ao desenvolvimento de projetos educativos que extravasam o contexto formal da sala de aula.

No âmbito da PES, o estagiário interveio em duas instituições educativas distintas: AE Cuba e a EPC. O AE Cuba integra os diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário, acolhendo uma população escolar diversificada e desempenhando um papel central na formação académica, social e cívica dos jovens do concelho. A EPC, por sua vez, oferece uma via de ensino secundário de natureza profissionalizante, orientada para a inserção no mercado de trabalho, sem descurar o prosseguimento de estudos, apresentando uma organização curricular e pedagógica própria.

A intervenção nestes dois contextos permitiu ao estagiário experienciar realidades sociais, pedagógicas e organizacionais distintas, exigindo capacidade de adaptação, flexibilidade pedagógica e sensibilidade ética. Ambas as instituições assumem um papel ativo na comunidade, promovendo projetos, eventos, torneios e iniciativas em parceria com entidades locais, reforçando a proximidade entre escola, famílias e meio envolvente. Esta ligação estreita constitui um elemento central da identidade educativa local e um contexto privilegiado para a ação do professor de EF.

Como refere Andrade (2008), a EF constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da cooperação, do espírito de grupo e da participação em ações conjuntas. Esta perspetiva esteve presente ao longo de toda a PES, na medida em que a intervenção pedagógica procurou promover não apenas a aprendizagem técnica e motora, mas também valores como a responsabilidade, a solidariedade, o respeito mútuo e a inclusão de todos os alunos. A dimensão ética da prática docente manifestou-se, assim, na atenção à diversidade cultural, social e individual das turmas, num concelho que tem vindo a acolher comunidades migrantes, sobretudo oriundas da Europa de Leste.

No plano da integração profissional, a cooperação com os professores do grupo disciplinar de EF foi uma constante, pautada pela cordialidade, pelo respeito mútuo e pela entreajuda. O estagiário foi acolhido de forma positiva pelo professor cooperante do AE Cuba, Carlos Paixão, e pelo professor cooperante da EPC, Luís Varela, o que facilitou a adaptação aos contextos educativos e a construção de relações de confiança. Este acompanhamento, aliado à supervisão da Professora Doutora Ana Carolina Reyes, garantiu um processo formativo rigoroso, reflexivo e orientado para a melhoria contínua da prática pedagógica.

Do ponto de vista ético e curricular, a intervenção desenvolvida esteve alinhada com a perspetiva de Carreiro da Costa (2015), que entende o currículo em três dimensões complementares: como propósito, como processo e como contexto. Os propósitos foram definidos a partir dos PNEF e dos referenciais do ensino profissional; o processo concretizou-se nas práticas letivas desenvolvidas, mediadas pela interação constante com alunos e professores; e o contexto refletiu as realidades específicas do AE Cuba e da EPC, exigindo decisões pedagógicas ajustadas e sensíveis às características dos alunos e da comunidade.

### **3.1 Objetivos gerais e específicos**

A PES teve como objetivo geral proporcionar ao estagiário uma experiência de integração e crescimento no exercício profissional docente, permitindo-lhe aplicar, aprofundar e consolidar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado. Procurou-se, ainda, desenvolver competências pedagógicas, científicas e relacionais essenciais ao desempenho da profissão de professor de EF, contribuindo simultaneamente para a sua formação pessoal e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

De forma mais concreta, os objetivos específicos da PES foram organizados em várias dimensões interligadas. No plano do planeamento didático, pretendeu-se que o estagiário elaborasse uma planificação anual, unidades didáticas e planos de aula coerentes, alinhados com o currículo e com critérios de avaliação claros, garantindo a progressão e a articulação de conteúdos. Ao nível da intervenção pedagógica, definiu-se como meta a diversificação de metodologias, a gestão do tempo útil de prática e a adequação de instruções e feedback ao perfil da turma. Na avaliação, procurou-se a operacionalização de procedimentos diagnósticos, formativos e sumativos, com rubricas e instrumentos transparentes, devolução de feedback específico e oportunidades de reensino e melhoria.

Na dimensão inclusão e diferenciação pedagógica, estabeleceu-se como objetivo ajustar tarefas, espaços e critérios às necessidades e níveis de proficiência dos alunos, assegurando participação efetiva de todos, incluindo estudantes com necessidades educativas específicas. Em gestão e segurança, privilegiou-se a organização dos materiais, a prevenção de riscos, a comunicação de regras e a promoção de comportamentos responsáveis. No campo da relação pedagógica e comunicação, visou-se a construção de um clima de respeito, cooperação e responsabilidade partilhada, com comunicação clara com alunos, direção de turma, encarregados de educação e restante comunidade educativa.

Quanto ao trabalho colaborativo e articulação escola-comunidade, o estagiário teve como objetivo integrar-se nas dinâmicas do departamento e do grupo disciplinar, participar em reuniões, projetos e eventos escolares/desportivos, e contribuir para iniciativas de promoção da atividade física. Na vertente de desenvolvimento profissional e reflexão, propôs-se a manutenção de um portefólio reflexivo, a observação de pares, a receção e integração de feedback supervisionado e a atualização contínua de conhecimentos. Na dimensão investigação e inovação pedagógica, estabeleceu-se a conceção e execução de um pequeno estudo aplicado ao contexto (incluindo recolha e tratamento de dados com rigor ético), bem como a experimentação de recursos e tecnologias de apoio à prática e à avaliação. Por fim, no domínio ético-deontológico, visou-se o cumprimento das normas de segurança, confidencialidade e equidade, o respeito pela diversidade cultural e a atuação responsável em todas as situações de ensino.

### 3.2 Gestão da Aula e do Espaço Escolar

De acordo com Vaccas (2012) e com o documento Gestão da Sala de Aula na Formação Inicial (2024), uma gestão eficaz da aula é condição de base para otimizar o tempo útil de prática e garantir um ambiente seguro, previsível e propício à aprendizagem. Não se trata apenas de “controlar” a turma, mas de estruturar rotinas, papéis e fluxos que reduzam tempos mortos, antecipem necessidades e promovam a autonomia dos alunos. Neste sentido, reforçar competências de gestão implica planejar a entrada e saída do espaço, definir pontos de encontro, distribuir materiais antes do início da tarefa e usar instruções curtas e sequenciadas, com demonstrações claras e critérios de êxito visíveis. A tomada de presença, a revisão dos objetivos da aula e a transição célere entre momentos (aquecimento–tarefa principal–retorno à calma) devem ser cronometradas e apoiadas por sinais simples (apito, contagem regressiva, códigos de cor) para manter o foco e o ritmo. Sempre que possível, a turma pode ser organizada por estações com tarefas paralelas, reduzindo filas e aumentando o número de repetições, enquanto o professor circula para observar, dar feedback específico e ajustar constrangimentos (tempo, espaço, oposição).

A organização do espaço deve respeitar o princípio da polivalência: o mesmo recinto pode ser configurado para objetivos distintos, desde que os limites, alvos e percursos estejam marcados de forma inequívoca. Linhas, cones e barreiras devem desenhar zonas de trabalho estáveis, com trajetos de circulação definidos para evitar cruzamentos perigosos. Ao mesmo tempo, a configuração deve servir os objetivos da prática por exemplo, campos reduzidos para aumentar decisões por minuto em jogos coletivos, ou corredores de progressão para tarefas de técnica individual. A preparação do material é feita com lógica de proximidade (o que é usado primeiro está mais acessível), e a recolha é atribuída a equipas rotativas, desenvolvendo responsabilidade e sentido de pertença. Em tarefas simultâneas, uma comunicação visual simples (cartazes com critérios, *QR codes* com vídeos curtos) ajuda os alunos a autorregular-se, libertando o professor para intervenções mais qualitativas.

A segurança e o bem-estar dos alunos atravessam toda a gestão. Prevenir riscos começa na verificação prévia do espaço (piso seco, fixação de balizas, integridade do material) e na explicitação de regras comportamentais ligadas à tarefa (esperar sinal para iniciar, respeitar zonas de segurança, interromper ao apito). A colocação do professor privilegia ângulos de visão amplos e mobilidade constante, permitindo antecipar conflitos e intervir cedo. A cultura de responsabilidade partilhada constrói-se com papéis claros (capitães de material, monitores de estação), linguagem positiva e feedback que refira comportamentos esperados. Por fim, indicadores de uma boa gestão incluem: tempo útil de prática elevado, transições rápidas, poucas interrupções coletivas, fluxo seguro de movimentos, materiais prontos no momento certo, alunos que sabem o que fazer e como o fazer, e um professor disponível para observar, corrigir e desafiar porque a aula, bem gerida, trabalha a favor da aprendizagem em vez de a interromper.

### 3.3 Desenvolvimento Profissional e Comunitário

O desenvolvimento profissional docente não se esgota na intervenção direta em contexto de aula, antes se constrói de forma contínua e integrada através da participação ativa na comunidade educativa, da reflexão crítica sistemática sobre a prática e do envolvimento em projetos com impacto educativo, cultural e social. Como defendem Mendes (2019), Fernandes (2006) e Maldonado (2018), é nesta articulação entre ação pedagógica, colaboração institucional e compromisso comunitário que o professor consolida uma identidade profissional consciente, reflexiva e socialmente responsável.

A participação nas dinâmicas da escola revelou-se um elemento central do processo formativo do estagiário. O envolvimento em reuniões de departamento, conselhos de turma, atividades do desporto escolar e eventos institucionais permitiu uma compreensão mais profunda do funcionamento organizacional das escolas, bem como das necessidades, expectativas e desafios enfrentados pelos

alunos e pelas estruturas educativas. Esta participação favoreceu o alinhamento da intervenção pedagógica com as prioridades coletivas da escola e reforçou o sentido de pertença a uma equipa profissional, promovendo práticas colaborativas e partilha de responsabilidades.

Para além da sala de aula, a integração em projetos e atividades extracurriculares, como torneios escolares, encontros interturmas, iniciativas de promoção da atividade física, eventos desportivos e ações de sensibilização para estilos de vida saudáveis, ampliou significativamente as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Estas experiências permitiram reforçar a ligação entre a EF e a vida escolar, valorizando a disciplina enquanto espaço privilegiado de formação integral e de promoção de hábitos de vida ativos. Ao mesmo tempo, contribuíram para aproximar a escola da comunidade envolvente, potenciando parcerias com autarquias, associações locais e outras entidades do território (Mendes, 2019).

A reflexão crítica sobre a prática constituiu um eixo estruturante do desenvolvimento profissional ao longo da PES. Para além de registos descritivos, o estagiário procurou adotar rotinas sistemáticas de análise pedagógica, definindo objetivos antes das unidades didáticas, recolhendo evidências durante as aulas e realizando sínteses reflexivas no final de cada ciclo de ensino. Esta abordagem permitiu identificar pontos fortes, fragilidades e áreas de melhoria, orientando ajustes conscientes às estratégias de ensino, à organização das tarefas e aos procedimentos de avaliação. Ferramentas como o portefólio reflexivo, a observação de aulas de outros docentes, a reflexão partilhada com os professores cooperantes e pequenos ciclos de investigação-ação revelaram-se fundamentais para transformar dificuldades em oportunidades de aprendizagem profissional (Fernandes, 2006).

O compromisso comunitário materializou-se ainda na conceção e dinamização de iniciativas com valor educativo e cultural, assumindo a EF como espaço de preservação e valorização da identidade local. Projetos ligados aos jogos tradicionais, por exemplo, permitiram resgatar práticas culturais enraizadas no território, promovendo simultaneamente objetivos centrais da disciplina, como a cooperação, o fair-play, a literacia motora e a inclusão. Ao envolver alunos, famílias, associações e entidades locais em atividades intergeracionais, o professor contribuiu para o fortalecimento dos laços entre escola e comunidade, criando contextos de aprendizagem significativos e socialmente relevantes (Maldonado, 2018).

O desenho e implementação destes projetos exigiu uma atenção particular à acessibilidade, à segurança e à definição clara de critérios de sucesso, assegurando a participação de todos os alunos, independentemente do seu nível de CM ou contexto sociocultural. A avaliação do impacto destas iniciativas, através de registos de participação, evidências de aprendizagem e instrumentos simples de recolha de opinião, permitiu refletir sobre a sua relevância educativa e ajustar práticas futuras, numa lógica de melhoria contínua.

No final o desenvolvimento profissional e comunitário ao longo da PES sustentou-se pela participação ativa nas estruturas e dinâmicas da escola, pela reflexão crítica informada por evidências e pela criação de projetos que traduzem cultura, território e comunidade em aprendizagem e inclusão. Quando estas dimensões se articulam de forma consistente, com metas claras, monitorização e partilha de resultados, o professor cresce profissionalmente, os alunos beneficiam de experiências educativas mais ricas e a escola afirma-se como um espaço vivo, significativo e socialmente comprometido (Mendes, 2019; Fernandes, 2006; Maldonado, 2018).

### 3.4 Caracterização do Agrupamento de Escolas de Cuba

O AE CUBA, sediado na Escola Básica Fialho de Almeida, localiza-se na vila de Cuba, a cerca de 18 km da cidade de Beja. Criado formalmente pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e homologado em 17 de maio de 1999, o Agrupamento resultou de um processo de organização educativa iniciado no ano letivo de 1996/97, com o propósito de potenciar dinâmicas locais, integrando recursos e promovendo a articulação entre os diferentes ciclos de ensino. O objetivo principal foi garantir uma maior coerência no percurso educativo dos alunos, respeitando, simultaneamente, a identidade e a especificidade de cada estabelecimento de ensino envolvido.

Atualmente, o Agrupamento integra seis estabelecimentos de educação e ensino distribuídos pelo concelho:

- Escola Básica de Faro do Alentejo;
- Escola Básica de Vila Alva;
- Escola Básica Fialho de Almeida (sede);
- Jardim de Infância de Faro do Alentejo;
- Jardim de Infância de Vila Alva;
- Jardim de Infância de Vila Ruiva.

Este conjunto de estabelecimentos acolhe cerca de 500 alunos e 70 professores, abrangendo desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, em regime diurno. A sua oferta formativa inclui ainda o Centro de Apoio à Aprendizagem, que agrega serviços especializados como a Unidade de Apoio à Multideficiência, a Sala Snoezelen, a Biblioteca Escolar, o Clube Ciência Viva, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, o Estúdio Multimédia e o DE. Para além destas estruturas, são dinamizadas Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs), projetos interdisciplinares e clubes diversos, proporcionando aos alunos um espaço de desenvolvimento plural e inclusivo.

A missão do Agrupamento pauta-se pela valorização do direito à educação e pela democratização do ensino, tal como consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo. Assume como finalidade a transmissão do património cultural, científico e social, a promoção do sucesso escolar e a formação de cidadãos autónomos, críticos, criativos e participativos. A sua visão assenta no fortalecimento do sentimento de pertença da comunidade educativa, fazendo da escola um espaço de referência, acolhedor e mobilizador, que contribui para o desenvolvimento sustentado do concelho. Neste sentido, privilegia valores como competência, rigor, ética profissional, partilha, lealdade, tolerância e responsabilidade.

Relativamente às instalações desportivas, a Escola Básica Fialho de Almeida apresenta condições de excelência para a prática da EF e do DE. Dispõe de um Pavilhão Gimnodesportivo Municipal, anexo à escola, constituído por um polidesportivo, uma sala de espelhos e um ginásio. No exterior, destaca-se um campo de jogos em alcatrão, rodeado por quatro pistas de atletismo, complementadas por quatro pistas de velocidade. A este complexo juntam-se ainda duas pistas de balanço com caixa de areia para o salto em comprimento e uma parede de escalada, potenciando a diversidade de atividades físicas e desportivas possíveis de desenvolver.

O AE CUBA desempenha, assim, um papel central na formação dos jovens do concelho, sendo simultaneamente um polo educativo, cultural e desportivo. Através da articulação entre ensino, projetos de intervenção comunitária e atividades extracurriculares, afirma-se como uma instituição dinâmica e comprometida com a inclusão e a promoção do sucesso escolar.

### 3.5 Caracterização da Escola Profissional de Cuba

A EPC é uma instituição de ensino de referência no Baixo Alentejo, criada a 20 de maio de 2008 pela Câmara Municipal de Cuba e tutelada pelo Centro de Estudos e Formação Profissional Diogo Dias Melgaz, Unipessoal, Lda. Apesar da sua autonomia recente, a EPC beneficia de uma experiência consolidada no ensino profissional, uma vez que funcionou anteriormente como polo da Escola Profissional Fialho de Almeida. Localizada na Alameda Bento de Jesus Caraça, em Cuba, a escola encontra-se devidamente acreditada para ministrar cursos profissionais de nível II, III e IV, desempenhando um papel relevante na resposta às necessidades educativas e formativas da região.

A missão da EPC centra-se na promoção da excelência educativa e formativa, procurando aliar rigor científico e técnico à adequação dos percursos formativos à realidade socioeconómica local, sem perder de vista a dimensão nacional e internacional da formação. A sua visão assenta na consolidação de uma identidade própria, que a distingue como escola de referência no ensino profissional do Baixo Alentejo, privilegiando a inovação, a competência e a valorização do capital humano. Os seus valores refletem o compromisso com a responsabilidade, a ética e a inclusão, incentivando práticas pedagógicas centradas na reflexão crítica, no trabalho colaborativo e na igualdade de oportunidades.

Com cerca de duzentos alunos, a EPC assume-se como uma resposta educativa particularmente relevante para jovens que não se identificam com o ensino regular de matriz científico-humanística, ou que pretendem optar por uma via mais prática e profissionalizante. Muitos destes alunos chegam à escola com percursos marcados por dificuldades e contextos socioculturais desafiantes, pelo que a EPC procura não apenas formar futuros profissionais competentes, mas também cidadãos ativos, capazes de acreditar em si próprios e de intervir de forma construtiva na sociedade. Nesse sentido, a escola desenvolve atividades de carácter pedagógico, cultural, desportivo e comunitário, muitas delas pioneiras no contexto regional, reforçando o sentimento de pertença e o papel social da instituição.

A sua oferta formativa tem sido diversificada e ajustada às necessidades do território, incluindo cursos nas áreas do Desporto, Audiovisuais, Multimédia, Auxiliar de Saúde e Apoio à Infância. A estes acrescentam-se cursos de educação e formação, que alargam as oportunidades educativas a diferentes públicos. Um dos aspetos mais valorizados pela instituição é a articulação com o meio empresarial e laboral, assegurada através da realização de estágios curriculares obrigatórios, que possibilitam aos alunos uma experiência direta em contexto de trabalho e uma transição mais sólida para a vida ativa.

Em termos de infraestruturas, a EPC dispõe de condições adequadas para a prática da disciplina de EF e para o desenvolvimento de atividades desportivas. Possui um pavilhão gimnodesportivo coberto e um polidesportivo exterior com piso sintético, preparado para receber diferentes modalidades, incluindo futebol de 5x5, basquetebol e ténis. Este espaço encontra-se ainda rodeado por uma pista de atletismo com cerca de 200 metros de extensão e três corredores, bem como duas caixas de areia e uma faixa de balanço em alcatrão, permitindo a prática de diversas modalidades do atletismo.

Deste modo, a EPC assume-se como uma instituição educativa dinâmica e inovadora, profundamente enraizada no contexto local, mas com uma perspetiva aberta ao futuro. Através do seu projeto educativo, procura não apenas responder às exigências da formação profissional, mas também desempenhar um papel transformador na vida dos seus alunos, capacitando-os para enfrentar os desafios pessoais, sociais e profissionais com competência, responsabilidade e espírito empreendedor.

### 3.6 Caracterização das Turmas

A caracterização das turmas constitui um pressuposto fundamental para a eficácia da intervenção pedagógica, assumindo-se como ponto de partida para decisões didáticas informadas, justas e contextualizadas. De acordo com Morais (2016), conhecer quem aprende implica ir além da identificação de níveis técnicos ou resultados pontuais, exigindo uma compreensão aprofundada dos percursos escolares, das dinâmicas sociais do grupo e das dimensões emocionais que condicionam a participação e o envolvimento dos alunos. Esta perspetiva remete para uma leitura integrada e multidimensional do perfil das turmas, articulando os domínios escolar, social e emocional como base para a promoção de aprendizagens significativas em EF.

No domínio escolar, a caracterização das turmas deve conjugar dados objetivos provenientes de diferentes fontes com a observação sistemática realizada pelo professor. A análise de registos de avaliação de anos anteriores, a assiduidade, as informações disciplinares e os contributos partilhados em conselhos de turma ou por outros docentes permitem construir um retrato inicial do percurso académico dos alunos. Em EF, este levantamento é complementado por um diagnóstico motor específico, realizado nas primeiras aulas de cada unidade didática, que incide sobre aspetos como a execução de habilidades motoras fundamentais, o comportamento em situações de jogo reduzido, a compreensão de regras e princípios básicos das modalidades e a literacia para a saúde. Esta informação inicial possibilita a definição de metas realistas, a previsão de progressões e regressões nas tarefas e a organização de grupos flexíveis, garantindo que todos os alunos encontram desafios ajustados ao seu nível de competência e oportunidades efetivas de progresso.

No domínio social, a análise das relações interpessoais assume um papel decisivo, particularmente numa disciplina em que a interação e o trabalho em grupo são constantes. Para além da observação direta em contexto de aula, identificando alunos que assumem papéis de liderança, que cooperam de forma consistente ou que tendem ao isolamento é pertinente recorrer a momentos de observação focalizada e a instrumentos simples de mapeamento relacional, como sociogramas ou breves questionários de perceção de pertença e apoio entre pares. A identificação de subgrupos, parcerias produtivas e potenciais focos de conflito permite planejar de forma mais consciente a constituição de equipas, a distribuição de papéis (por exemplo, monitores de estação ou capitães de material) e a definição de rotinas que promovam a interdependência positiva. Um clima social saudável não surge de forma espontânea, sendo construído deliberadamente através de regras claras, expectativas partilhadas e tarefas cooperativas que valorizem a ajuda mútua, o respeito mútuo e a responsabilidade coletiva.

O domínio emocional constitui uma dimensão igualmente relevante na caracterização das turmas, uma vez que fatores como a motivação, a ansiedade, a autoconfiança ou a frustração influenciam diretamente a participação e a aprendizagem em EF. O reconhecimento destes aspetos passa pela atenção a sinais comportamentais, por breves momentos de diálogo informal, por registos de autoavaliação e pela observação das respostas dos alunos ao erro, ao desafio e à exposição perante o grupo. Esta leitura emocional permite ao professor ajustar o nível de exigência das tarefas, modular a intervenção pedagógica e criar condições de segurança psicológica, asseguradas por rotinas previsíveis, linguagem encorajadora, valorização do esforço e transparência nos critérios de êxito. Em turmas heterogéneas, esta sensibilidade torna-se ainda mais relevante para garantir a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas, orientando adaptações simples e funcionais, como tempos adicionais, suportes visuais, clarificação faseada das tarefas ou redução de estímulos excessivos, assegurando equidade no acesso às aprendizagens.

Importa salientar que a caracterização das turmas não se configura como um momento isolado no início do ano letivo, mas como um processo dinâmico e contínuo de recolha, análise e atualização de

informação. Ao longo dos períodos, o professor revê notas de observação, atualiza o perfil individual e coletivo dos alunos, reorganiza grupos em função de novas necessidades e envolve a turma em práticas de auto e heteroavaliação que tornam o progresso visível e partilhado. Esta abordagem permite ajustar o planeamento, refinar as estratégias de ensino e qualificar os processos de avaliação, reforçando a coerência entre intenção pedagógica e prática letiva.

Deste modo, a caracterização das turmas assume-se como uma verdadeira ferramenta pedagógica, sustentando decisões didáticas fundamentadas, a gestão eficaz da aula e a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e exigentes. Conhecer profundamente os alunos e as relações que estabelecem entre si é condição essencial para ensinar melhor, pois é a partir desse conhecimento que se tomam decisões justas, se desenham experiências de aprendizagem significativas e se promove o desenvolvimento integral de todos os alunos (Morais, 2016).

### **3.6.1 Caracterização do 6ºB**

A turma do 6.º B é constituída por 18 alunos, sendo 6 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idade média de 11 anos. Encontra-se no final do 2.º ciclo do ensino básico, etapa do desenvolvimento marcada por acentuadas diferenças nos ritmos de maturação motora, cognitiva e socioemocional. Apesar desta heterogeneidade própria da faixa etária, o 6.º B destacou-se de forma particularmente positiva no conjunto das turmas acompanhadas durante a Prática de Ensino Supervisionada, evidenciando um perfil global muito favorável à aprendizagem em EF.

Do ponto de vista comportamental, trata-se de uma turma exemplar, caracterizada por elevados níveis de assiduidade, cumprimento consistente das normas estabelecidas e atitudes responsáveis face às tarefas propostas. Os alunos revelaram, de forma transversal, disponibilidade para aprender, respeito pelas regras e pelos colegas e uma postura colaborativa durante as aulas. O clima relacional mostrou-se estável e positivo, assente na ajuda, no respeito mútuo e na cooperação, criando um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante. Esta qualidade comportamental traduziu-se numa gestão de aula fluida, com poucas interrupções disciplinares, permitindo maximizar o tempo útil de prática e centrar a intervenção docente essencialmente no ensino e na progressão das aprendizagens.

No domínio motor e técnico, o 6.º B apresentou um nível global acima da média para o escalão etário, evidenciando boa coordenação geral, controlo corporal e capacidade de adaptação a diferentes modalidades e contextos de prática. Em conteúdos como os jogos coletivos, o atletismo e a ginástica, vários alunos demonstraram facilidade na aquisição de novos padrões motores, execução tecnicamente correta dos gestos fundamentais e empenho constante na superação de desafios. Embora se mantivesse alguma variabilidade individual, típica da idade, a presença de alunos com elevada proficiência desportiva gerou um efeito de modelagem positivo, funcionando como referência para os colegas e contribuindo para a elevação do nível global da turma. Este contexto permitiu ao estagiário propor tarefas com maior exigência técnica e cognitiva, sem comprometer a inclusão dos alunos com níveis de competência mais baixos.

No plano sociocultural, a turma apresentou diversidade, integrando duas alunas de nacionalidade romena e uma de origem ucraniana. Todas se encontravam plenamente integradas do ponto de vista linguístico, social e relacional, participando ativamente nas atividades e estabelecendo relações positivas com os colegas. Esta realidade multicultural constituiu um fator enriquecedor da dinâmica do grupo e reforçou a importância de práticas pedagógicas que valorizem o respeito pela diferença, a cooperação e a inclusão. A diversidade cultural não se assumiu como obstáculo, mas antes como um elemento natural da identidade coletiva da turma, marcada por coesão, partilha e aceitação mútua.

Do ponto de vista emocional e motivacional, o 6.º B revelou elevados níveis de motivação intrínseca para a disciplina de EF. Os alunos demonstraram entusiasmo, curiosidade e disponibilidade para

enfrentar desafios, encarando a aula como um espaço de aprendizagem, mas também de prazer e realização pessoal. A resposta ao erro foi, na maioria das situações, positiva, com os alunos a aceitarem correções e a persistirem na melhoria da execução, o que indica níveis adequados de autoconfiança e autorregulação emocional. Esta predisposição facilitou a criação de um clima psicológico seguro, onde o erro foi entendido como parte integrante do processo de aprendizagem.

No plano pedagógico, o estagiário encontrou nesta turma condições particularmente favoráveis à implementação de metodologias diferenciadas, cooperativas e centradas na resolução de problemas. A combinação entre comportamento responsável, motivação elevada e bom nível técnico permitiu recorrer a jogos modificados com níveis progressivos de complexidade, circuitos com graus de dificuldade ajustáveis e tarefas que envolviam observação entre pares e responsabilidade partilhada. De acordo com Bica (2017), o Projeto Curricular de Turma deve ser concebido em função das características reais dos alunos, assegurando a coerência entre as intenções pedagógicas e o contexto específico de aprendizagem. Neste sentido, a caracterização do 6.º B revelou-se determinante para a definição de objetivos ambiciosos, mas realistas, potenciando aprendizagens significativas e um envolvimento consistente ao longo do ano letivo.

De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017), a escola deve formar cidadãos autónomos, responsáveis, críticos e criativos. O comportamento, as atitudes e a postura demonstradas pelos alunos do 6.º B refletem, em grande medida, estes princípios, quer no contexto da disciplina de EF, quer nas interações no espaço escolar. A turma evidenciou capacidade de trabalhar em grupo, assumir responsabilidades, respeitar regras e valorizar o esforço próprio e dos colegas.

Em síntese, o 6.º B pode ser considerado a turma mais positiva acompanhada pelo estagiário no âmbito da PES, não apenas pela ausência de problemas disciplinares, mas sobretudo pela conjugação de fatores como comportamento adequado, elevada motivação, coesão grupal e bom nível técnico em diversas modalidades. Este conjunto de características tornou esta turma um exemplo de como a EF pode constituir um espaço privilegiado de desenvolvimento integral, onde a aprendizagem motora, o crescimento social e a interiorização de valores educativos se articulam de forma consistente e significativa.

### **3.6.2 Caracterização 8ºB**

A turma do 8.º B é composta por 13 alunos (8 rapazes e 5 raparigas), com idades médias de 14 anos, situando-se no 3.º ciclo do ensino básico. Ao contrário do 6.º B, este grupo apresenta-se numericamente mais reduzido, o que, por um lado, favorece um acompanhamento pedagógico mais individualizado, mas, por outro, exige maior atenção na gestão da disciplina e da motivação, já que a menor dimensão nem sempre se traduz em maior concentração e foco.

Do ponto de vista comportamental, a turma revelou uma postura globalmente colaborativa, embora marcada por níveis distintos de motivação e participação. Em particular, verificou-se a existência de duas alunas que, no início do ano letivo, demonstravam alguma rejeição e desinteresse pela disciplina de EF. Perante esta situação, o estagiário adotou uma postura de proximidade e diálogo, procurando compreender as razões da sua desmotivação e ajustando estratégias de ensino para promover a sua participação. Através de uma abordagem paciente e motivadora, foi possível criar um clima de confiança que resultou na sua integração gradual e consistente nas atividades. Estas alunas tornaram-se participantes assíduas e apresentaram evolução significativa ao longo do ano letivo, sobretudo ao nível da confiança e do envolvimento nas tarefas propostas. Este trabalho foi reconhecido como particularmente relevante pelo professor cooperante, que destacou a capacidade do estagiário em motivar e incluir alunos com menor predisposição para a prática.

Em termos técnicos, a turma revelou uma heterogeneidade assinalável: alguns alunos possuíam experiência em modalidades desportivas federadas, o que lhes conferia maior facilidade na execução dos conteúdos, enquanto outros evidenciavam fragilidades ao nível da coordenação, resistência e domínio técnico. Esta diversidade constituiu uma oportunidade para explorar metodologias de aprendizagem cooperativa, permitindo que os alunos mais competentes apoiassem aqueles com maiores dificuldades, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e equitativo.

A nível sociocultural, a maioria dos alunos reside no concelho de Cuba, distribuídos pelas diferentes freguesias, embora se verifique também a presença de alunos de origem estrangeira, refletindo a crescente multiculturalidade do território. Este contexto reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, o respeito pela diferença e a valorização da diversidade cultural. De acordo com Pacheco (2014), a escola deve constituir-se como um espaço de integração, socialização e formação para a cidadania, no qual todos os alunos se sintam reconhecidos e participantes. No caso da EF, esta função concretiza-se através de experiências corporais partilhadas, do trabalho cooperativo e da construção de relações baseadas na entajuda e no respeito mútuo.

No plano pedagógico, o número reduzido de alunos possibilitou uma monitorização próxima e feedback individualizado, embora tenha exigido também a criação de tarefas dinâmicas e diversificadas para manter os níveis de envolvimento. As estratégias de diferenciação utilizadas pelo estagiário como jogos modificados, organização em estações e definição clara de objetivos revelaram-se eficazes, contribuindo para um progresso sustentado da turma no decurso do ano.

Em síntese, o 8.º B representou uma experiência de grande valor para o estagiário, não apenas pelos desafios colocados pela heterogeneidade e pela necessidade de motivar alunos inicialmente resistentes à disciplina, mas também pela oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, reconhecidas pelo professor cooperante. A evolução positiva do grupo, e em particular das alunas menos motivadas, confirma a relevância da intervenção do professor enquanto mediador, capaz de ajustar estratégias e promover aprendizagens significativas para todos os alunos.

### **3.6.3 Caracterização do 1º ano do Curso Profissional Técnico de Desporto**

A turma do 1.º ano do Curso Técnico Profissional de Desporto (1ºTD), equivalente ao 10.º ano do ensino regular, foi a turma acompanhada pelo estagiário na EPC. Este grupo apresenta características únicas, desde logo pela sua composição exclusivamente masculina, facto inédito no historial recente do curso e que influencia fortemente as dinâmicas de interação, de motivação e de aprendizagem.

Do ponto de vista demográfico, os alunos provêm de vários concelhos da região do Alentejo, como Cuba, Ferreira do Alentejo, Beja, Serpa, Aljustrel e Viana do Alentejo, o que reflete a notoriedade que o curso tem adquirido na região enquanto oferta formativa diferenciada. Para além da diversidade geográfica, a turma integra também alunos de diferentes nacionalidades, reforçando a dimensão multicultural da comunidade escolar e contribuindo para um ambiente rico em experiências e vivências sociais.

No plano técnico e motor, trata-se de um grupo com um perfil atlético globalmente elevado. A maioria dos alunos pratica desporto federado, com predominância para o futebol, o que se traduz em níveis consistentes de condição física, coordenação e domínio técnico. Esta experiência prévia facilitou a abordagem a conteúdos mais exigentes em EF, permitindo explorar tarefas de maior complexidade e introduzir variações metodológicas mais desafiantes.

Uma característica marcante desta turma foi a forma como a competição se assumiu como um recurso pedagógico eficaz na manutenção da atenção, do empenho e da disciplina. O facto de se tratar de um grupo exclusivamente masculino, aliado à cultura desportiva pré-existente, fez com que os alunos

encarassem qualquer tarefa, independentemente da modalidade ou da natureza do exercício, como um desafio competitivo. Este traço revelou-se altamente motivador, uma vez que nenhum aluno demonstrava vontade de “ficar para trás” ou ser ultrapassado pelos colegas. Assim, a utilização da competição seja em jogos reduzidos, desafios técnicos, circuitos de atletismo ou tarefas de ginástica foi frequentemente o motor que permitiu garantir envolvimento pleno e rendimento elevado. Quando devidamente orientada e acompanhada por momentos de reflexão, a competição transformou-se em estratégia didática estruturante, não apenas para estimular a performance individual, mas também para promover a superação pessoal e coletiva.

Em termos de comportamento, a turma caracterizou-se por uma energia intensa e irrequieta, típica da idade e acentuada pela sua composição homogénea. Contudo, esta energia foi canalizada de forma positiva através da organização de tarefas desafiantes, com objetivos claros e tempos definidos, evitando a dispersão e o aparecimento de comportamentos disruptivos. A assiduidade revelou-se, de forma geral, satisfatória, e o compromisso com a disciplina foi consistente, fruto da relevância que a EF assume num curso em que a componente prática é central para a formação profissional.

No que respeita ao plano pedagógico, importa referir que o ensino profissional obedece a uma lógica própria, com organização em módulos e avaliações também modulares, o que exige do professor uma atenção constante à progressão dos alunos e ao cumprimento dos referenciais definidos. No caso desta turma, a elevada predisposição para a prática e a dinâmica competitiva favoreceram o desenvolvimento rápido dos conteúdos, mas também exigiram estratégias específicas para equilibrar a vertente competitiva com momentos de cooperação, essenciais para o desenvolvimento integral de competências sociais e para a construção de um verdadeiro espírito de grupo.

A experiência com esta turma foi, assim, particularmente enriquecedora para o estagiário, uma vez que lhe permitiu trabalhar com alunos altamente motivados e com objetivos académicos e profissionais claros na área do desporto. Tal exigiu um planeamento mais rigoroso, uma gestão flexível da energia competitiva e uma atenção redobrada à criação de oportunidades de cooperação. De acordo com Bento (2003), a EF deve ser entendida como um espaço de formação integral, onde as dimensões motora, cognitiva, social e axiológica se articulam de forma indissociável. Foi precisamente nesta turma que essa visão se concretizou, através da integração equilibrada entre a competição, a aprendizagem técnica e o desenvolvimento de valores.

O 1.ºTD destacou-se pela sua homogeneidade masculina, pelo elevado perfil técnico e pela motivação intrínseca dos alunos, fortemente alicerçada na competição. A capacidade de transformar essa predisposição competitiva em motor de aprendizagem e em oportunidade pedagógica foi uma das conquistas mais significativas da PES, contribuindo não só para a evolução dos alunos, mas também para o desenvolvimento profissional do estagiário enquanto futuro professor de EF.

#### **3.6.4 Comparação entre as diferentes turmas**

A PES desenvolvida junto das turmas do 6.º B, do 8.º B e do 1.ºTD permitiu ao estagiário contactar com contextos educativos distintos, quer ao nível etário, quer ao nível institucional e curricular. Esta diversidade constituiu um elemento central do processo formativo, na medida em que exigiu uma adaptação constante das estratégias de planeamento, ensino e gestão da aula, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento de competências profissionais diferenciadas.

A turma do 6.º B destacou-se como o grupo mais homogéneo e positivo do ponto de vista comportamental, relacional e motivacional. A forte coesão do grupo, a atitude colaborativa e o gosto evidente pela disciplina de EF criaram um contexto pedagógico particularmente favorável à aprendizagem. A ausência de problemas disciplinares relevantes permitiu maximizar o tempo útil de prática e implementar propostas didáticas mais exigentes, quer ao nível técnico, quer ao nível da

tomada de decisão em situações de jogo. Acresce ainda o facto de o grupo apresentar níveis técnicos acima da média em diversas modalidades, o que potenciou aprendizagens consistentes e progressivas. Esta realidade confirma a ideia de que um clima relacional positivo e um ambiente emocionalmente seguro são fatores determinantes para o sucesso pedagógico (Esteves, 2010; Rosado & Ferreira, 2011).

Por contraste, o 8.º B apresentou uma realidade mais complexa e desafiante, marcada pela sua menor dimensão e por uma maior heterogeneidade nos ritmos de aprendizagem, nos níveis de CM e, sobretudo, na motivação para a disciplina. Apesar de globalmente colaborativa, a turma integrava alunos com níveis de envolvimento muito distintos, incluindo casos de rejeição inicial da prática de EF. Esta situação exigiu do estagiário uma intervenção pedagógica mais diferenciada, baseada no diálogo, na proximidade relacional e na adaptação das tarefas às necessidades individuais. A evolução significativa das alunas inicialmente desmotivadas evidenciou o papel central do professor enquanto mediador e agente de inclusão, capaz de criar condições de participação e de sucesso para todos os alunos (Pacheco, 2014; Roldão, 2009). Este contexto reforçou a importância da diferenciação pedagógica como princípio estruturante da prática docente em turmas heterogéneas.

A turma do 1.ºTD constituiu uma realidade singular no conjunto das turmas acompanhadas, quer pela sua composição exclusivamente masculina, quer pelo perfil atlético elevado e pela forte cultura desportiva dos alunos. Sendo a maioria praticante de desporto federado, este grupo revelou níveis elevados de CM, condição física e predisposição para o desafio. A competição assumiu-se, neste contexto, como um poderoso recurso pedagógico, funcionando como motor de motivação, de empenho e de autorregulação do comportamento. No entanto, esta predisposição competitiva exigiu um planeamento rigoroso e uma intervenção equilibrada, de modo a garantir que a competição fosse orientada para a aprendizagem e não apenas para o rendimento. A necessidade de articular momentos competitivos com situações de cooperação revelou-se particularmente relevante no ensino profissional, onde o desenvolvimento de competências sociais e profissionais é um objetivo central (Bento, 2003; Carreiro da Costa, 2015).

A comparação entre as três turmas evidencia que a eficácia da intervenção pedagógica em EF depende, em larga medida, da capacidade do professor em ajustar metodologias, estratégias e formas de organização às características específicas de cada grupo. O 6.º B demonstrou a importância de um clima relacional positivo e de um grupo coeso para a consolidação das aprendizagens; o 8.º B evidenciou que a motivação não é homogénea e que a inclusão exige diferenciação, sensibilidade pedagógica e persistência; e o 1.ºTD mostrou como a competição, quando devidamente enquadrada, pode constituir uma estratégia pedagógica estruturante, particularmente eficaz em contextos de ensino profissional.

Em suma, estas três realidades distintas contribuíram de forma complementar para a formação do estagiário, permitindo-lhe desenvolver uma prática pedagógica flexível, reflexiva e ajustada aos contextos. Tal como refere Roldão (2009), ensinar implica tomar decisões contextualizadas, sustentadas no conhecimento profundo dos alunos e das situações educativas. A experiência vivida confirma que a prática docente em EF se constrói na adaptação contínua às turmas e à realidade sociocultural em que estas se inserem, numa perspetiva de ensino verdadeiramente diferenciado, inclusivo e orientado para o desenvolvimento integral dos alunos.

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

### 4.1 Planeamento

O planeamento constitui um elemento estruturante da ação docente, funcionando como instrumento orientador que organiza e confere sentido à intervenção pedagógica, assegurando coerência, progressividade e intencionalidade ao processo de ensino e aprendizagem. Em EF, o planeamento exige um diálogo permanente entre as finalidades educativas, as características reais das turmas e as condições materiais disponíveis, assumindo-se como um processo complexo de tomada de decisões pedagógicas contextualizadas. De acordo com Roldão (2009), planejar implica antecipar e organizar a ação educativa, criando condições para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, pelo que deve ser entendido como um processo dinâmico, flexível e ajustável às circunstâncias concretas do contexto escolar.

Neste sentido, planejar não se reduz ao preenchimento de documentos formais, mas envolve a definição consciente de objetivos, a seleção e organização de conteúdos, a previsão de progressões e a definição de critérios de êxito que orientem a ação pedagógica (Fernandes, 2006; Bento, 2003; Vaccas, 2012). Em EF, esta intencionalidade revela-se particularmente relevante, uma vez que a diversidade de modalidades, espaços e ritmos de aprendizagem exige um planeamento rigoroso, mas simultaneamente aberto à adaptação contínua.

Um planeamento eficaz parte do conhecimento aprofundado dos alunos, sustentado em perfis diagnósticos que consideram o nível motor, a participação, a motivação, a segurança e as experiências prévias. Com base nesta leitura inicial, são definidos objetivos claros e mensuráveis e selecionados conteúdos organizados segundo progressões pedagógicas do simples ao complexo e do controlado ao contextualizado, assegurando oportunidades de aprendizagem ajustadas à heterogeneidade das turmas (Bento, 2003; Carreiro da Costa, 2015). A avaliação assume, desde logo, um papel estruturante no planeamento, enquanto mecanismo de recolha de informação que permite monitorizar a adequação das opções tomadas e regular a intervenção ao longo do tempo (Fernandes, 2006; Roldão, 2009).

Para a operacionalização do processo de planeamento, revelou-se fundamental a articulação entre três níveis complementares. O planeamento anual permitiu distribuir de forma equilibrada os conteúdos e domínios de aprendizagem ao longo do ano letivo, em articulação com o calendário escolar e os momentos de avaliação. O planeamento por unidades didáticas explicitou os objetivos de aprendizagem, os conteúdos estruturantes, as progressões técnico-táticas, os critérios de avaliação, as questões de segurança e os recursos necessários. Por sua vez, o plano de aula concretizou estas intenções pedagógicas, definindo as tarefas, a organização do espaço e do material, o tempo previsto para cada momento da aula e os indicadores de sucesso observáveis (Bento, 2003; Vaccas, 2012).

Durante a PES, o planeamento anual das turmas do 6.º B, 8.º B e 1ºTD foi concebido em estreita articulação com os professores cooperantes das respetivas instituições, tendo por base os PNEF, as Aprendizagens Essenciais e os referenciais específicos do ensino profissional. Este trabalho colaborativo permitiu alinhar a intervenção do estagiário com as orientações do grupo disciplinar, garantir coerência curricular e beneficiar da experiência dos professores titulares na adequação das opções pedagógicas às características concretas dos alunos e ao contexto institucional.

A opção metodológica adotada ao longo da PES foi o modelo de ensino por blocos, prática consolidada no grupo disciplinar do AE Cuba e da EPC. Embora a literatura mais recente aponte limitações a modelos excessivamente compartimentados e defenda abordagens mais integradas e híbridas, a organização do ensino por blocos continua a ser amplamente utilizada em contexto escolar, sobretudo

por razões organizacionais, curriculares e pedagógicas associadas à gestão do tempo letivo e à consolidação das aprendizagens (Carreiro da Costa, 2015; Roldão, 2017).

Neste contexto específico, o ensino por blocos revelou-se funcional e pedagogicamente justificável, na medida em que permitiu assegurar continuidade, aprofundamento e sistematicidade no trabalho desenvolvido em cada modalidade. A concentração prolongada numa mesma área de conteúdo possibilitou aos alunos maior tempo de exposição às tarefas, oportunidades repetidas de prática e progressões pedagógicas mais consistentes, aspetos particularmente relevantes em turmas com ritmos de aprendizagem diferenciados. Tal como refere Rosado e Ferreira (2011), a estabilidade das experiências de aprendizagem favorece a consolidação das competências motoras e a compreensão das lógicas internas das modalidades, desde que acompanhada por ajustamentos metodológicos adequados.

Cada bloco integrou objetivos claramente definidos e sequências de tarefas organizadas de forma progressiva, do simples ao complexo e do controlado ao contextualizado, permitindo uma evolução sustentada das aprendizagens ao longo do tempo. Apesar das críticas apontadas a este modelo quando aplicado de forma rígida, a sua utilização neste contexto foi marcada por flexibilidade, diferenciação pedagógica e articulação com momentos de avaliação contínua, evitando uma abordagem fragmentada ou descontextualizada. Assim, mais do que uma opção metodológica idealizada, o ensino por blocos assumiu-se como uma resposta pragmática e ajustada às condições reais da escola, garantindo coerência curricular, segurança pedagógica e oportunidades efetivas de aprendizagem para os alunos.

A opção metodológica adotada foi o modelo de ensino por blocos, prática comum no grupo disciplinar de EF do AE Cuba e da EPC. Segundo Bento (2003), esta organização favorece a continuidade e a consistência no desenvolvimento das competências motoras, evitando a dispersão dos conteúdos e permitindo um trabalho mais aprofundado e sistemático em cada modalidade. Cada bloco integrou objetivos específicos e sequências de tarefas que evoluíram progressivamente, criando condições para a consolidação das aprendizagens ao longo do tempo.

A flexibilidade constituiu um eixo transversal do planeamento. Em cada unidade didática foram previstas progressões e regressões das tarefas, de modo a responder à diversidade de níveis de competência e ritmos de aprendizagem, bem como planos de contingência face a condicionantes externas, como as condições meteorológicas, a disponibilidade de espaços ou variações no número de alunos. A organização de rotinas de aula, a definição de procedimentos claros para a preparação e recolha de material e a gestão criteriosa do tempo contribuíram para a otimização do tempo útil de prática. A segurança foi assegurada através da verificação prévia dos espaços, da delimitação de zonas de trabalho e da comunicação explícita de regras e comportamentos seguros.

Por fim, o planeamento valorizou a articulação curricular e a educação para a saúde, integrando, sempre que possível, referências a outras áreas do conhecimento e a promoção de hábitos de vida ativos e saudáveis. Este desenho intencional, assente em finalidades claras, sequenciação pedagógica criteriosa e avaliação reguladora, permitiu criar condições para aprendizagens significativas e sustentadas, promovendo a participação, o progresso e a autonomia dos alunos, em consonância com as orientações curriculares e com os princípios da EF escolar (Bento, 2003; Carreiro da Costa, 2015; Roldão, 2009).

#### **4.1.1 Planeamento anual da turma do 6.º B**

O planeamento anual da turma do 6.º B constituiu uma experiência pedagógica particularmente enriquecedora, não apenas pela qualidade global do grupo, mas também pelo desafio de estruturar uma intervenção ajustada às exigências curriculares do 2.º ciclo do ensino básico. Tratou-se de uma turma exemplar, caracterizada por atitudes responsáveis, comportamento adequado e um interesse consistente pela disciplina de EF. A maioria dos alunos evidenciava um nível técnico acima da média para a idade, revelando competências sólidas em diferentes modalidades desportivas, bem como disponibilidade para cooperar e respeitar regras e colegas durante as tarefas propostas.

Este contexto criou condições altamente favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens, na medida em que o clima de aula positivo, a estabilidade comportamental e a motivação intrínseca dos alunos permitiram maximizar o tempo útil de prática e reduzir a necessidade de intervenção disciplinar. A previsibilidade das rotinas e a postura responsável do grupo favoreceram um ambiente emocionalmente seguro, no qual os alunos se sentiam confiantes para experimentar, errar e persistir na melhoria da execução. Estas condições são reconhecidas pela literatura como facilitadoras da aprendizagem motora e do envolvimento ativo dos alunos em contextos de EF (Rosado & Ferreira, 2011; Carreiro da Costa, 2015).

Neste enquadramento, foi possível ao estagiário conceber e implementar um planeamento anual exigente, diversificado e pedagogicamente desafiante, sem comprometer a motivação ou a inclusão de todos os alunos. A qualidade técnica e a predisposição positiva do grupo permitiram, por exemplo, a introdução precoce de jogos modificados com maior complexidade tática, a utilização de progressões técnicas mais rápidas em conteúdos como os jogos coletivos, o atletismo e a ginástica, e a proposta de tarefas com diferentes níveis de exigência dentro da mesma aula. A diferenciação pedagógica foi assegurada através da variação de constrangimentos das tarefas (espaço, tempo, oposição, material), possibilitando que alunos com níveis distintos de competência participassem simultaneamente, cada um ao seu nível de desafio.

Do mesmo modo, a coesão do grupo e a atitude cooperativa dos alunos facilitaram a implementação de metodologias que exigiam maior autonomia e responsabilidade, como o trabalho por estações, a atribuição de papéis específicos (monitores de estação, responsáveis pelo material) e a realização de tarefas em pequenos grupos com objetivos comuns. Estas estratégias permitiram aprofundar as aprendizagens sem perder o envolvimento dos alunos menos confiantes, que beneficiaram do apoio dos colegas e de um ambiente de entajuda constante.

De acordo com Bento (2003), a motivação constitui um dos pilares fundamentais do processo de aprendizagem em EF, influenciando de forma decisiva o desenvolvimento técnico, tático e social dos alunos. Esta ideia foi amplamente confirmada ao longo do ano letivo, uma vez que o entusiasmo e o envolvimento ativo do 6.º B se traduziram numa participação consistente, num clima relacional positivo e numa evolução contínua das competências motoras e sociais. A predisposição dos alunos para aprender revelou-se, assim, determinante para o sucesso do planeamento anual, demonstrando que um ambiente motivador e pedagogicamente exigente pode coexistir com a inclusão e a valorização do percurso individual de cada aluno.

##### **4.1.1.1 Estrutura geral do planeamento**

O planeamento anual foi concebido de acordo com os PNEF e as Aprendizagens Essenciais para o 2.º ciclo, assegurando a articulação entre as competências gerais da disciplina, os conteúdos técnicos e a formação global dos alunos. Seguiu-se o modelo de ensino por blocos, prática comum no agrupamento

e orientada pelo professor cooperante, que possibilita o trabalho aprofundado de cada modalidade e a consolidação das aprendizagens.

A organização contemplou um total de 67 aulas, alternando sessões de 45 e 90 minutos, distribuídas da seguinte forma:

- 1.º Período (23 aulas) – FITescola, Ginástica de Solo, Futebol, Basquetebol e Voleibol;
- 2.º Período (25 aulas) – Atletismo, Andebol e Ginástica de Aparelhos;
- 3.º Período (19 aulas) – FITescola, Futebol, Jogos de Raquetes (Badminton e Ténis de Mesa) e Piscina.

Esta estrutura permitiu garantir não só a diversidade de experiências motrizes, mas também a progressão pedagógica adequada ao ciclo e ao desenvolvimento etário dos alunos.

### **1.º Período – Consolidação de bases e estímulo à cooperação**

No primeiro período, a planificação privilegiou a criação de alicerces técnicos e relacionais, combinando modalidades coletivas e individuais para desenvolver, em paralelo, consciência corporal, coordenação e literacia do jogo. A avaliação diagnóstica inicial (FITescola, 2 aulas) permitiu traçar um retrato fiável do perfil motor da turma e ajustar metas, progressões e critérios de êxito. A partir destes dados, o estagiário definiu grupos de trabalho com desafios graduados e explicitou, desde o início, as rotinas de segurança, organização do espaço e regras de participação, garantindo foco, previsibilidade e alto tempo útil de prática.

Na Ginástica de Solo (5 aulas), a ênfase recaiu nos elementos estruturantes, cambalhotas, rodas e pontes enquanto meios para desenvolver alinhamento postural, transferência de peso, mobilidade e controlo segmentar. As tarefas progrediram do apoio assistido para a execução autónoma, com uso de marcas no solo, espelhos/feedback visual e pares em função de tutor. Este trabalho reforçou a consciência corporal e a autoconfiança, transferindo-se para melhor estabilidade e receção nas modalidades coletivas.

Nas modalidades coletivas, o plano distribuiu Futebol (3 aulas), Basquetebol (4 aulas) e Voleibol (9 aulas), assegurando a articulação entre gestos técnicos fundamentais e princípios de jogo. No Futebol, as tarefas incidiram em receção–passe orientado e finalização em alvos reduzidos, evoluindo para jogos condicionados (por exemplo, limite de toques, zonas de finalização) para promover linhas de passe, desmarcação e remate sob pressão leve. No Basquetebol, trabalhou-se o passe de peito/picado, receção–enquadramento, drible com mudança de direção e lançamento parado, com aplicação em 2x2 e 3x3 para ligar técnica a decisão (ocupação de espaços, equilíbrio ofensivo). O Voleibol, com maior número de sessões, possibilitou ciclos de consolidação: manchete e passe alto com critérios simples (base ampla, contacto no plano médio, extensão do tronco), serviço por baixo e, posteriormente, serviço por cima, culminando em jogos reduzidos 3x3/4x4. As regras condicionadas (por exemplo, obrigatoriedade de três toques, pontos bónus por construção passe–passe–remate) favoreceram a tomada de decisão, a comunicação e o trabalho cooperativo.

A diferenciação esteve presente em todas as unidades: variação de distâncias, tamanhos de alvos, tempo e grau de oposição permitiu ajustar a complexidade sem fragmentar a turma. A avaliação formativa registou progressos em critérios técnicos (por exemplo, contacto e direção no passe/manchete), em indicadores táticos simples (linhas de apoio, cobertura) e em atitudes de cooperação (comunicação, respeito por turnos e regras). Esta abordagem responde ao princípio de que a EF deve articular conteúdos técnicos com a compreensão do jogo, para garantir aprendizagens significativas, duradouras e ajustadas ao contexto real da prática (Carreiro da Costa, 2015). Em síntese,

o período fechou com ganhos observáveis na qualidade do movimento, na leitura de situações de jogo e na coesão do grupo, criando uma base sólida para as etapas seguintes.

## **2.º Período – Desenvolvimento físico e técnico-tático**

O segundo período, o mais exigente do ano (25 aulas), foi desenhado para consolidar capacidades físicas e aprofundar a ligação entre técnica e tomada de decisão em contexto de jogo. No Atletismo (9 aulas), trabalharam-se corridas, saltos e estafetas, com progressões que articularam técnica de corrida (postura, frequência/amplitude, colocação do pé), velocidade (partidas baixas e reações a estímulos), resistência específica (blocos curtos intervalados) e coordenação *multisegmentar* (drills com escada de agilidade e mini-barreiras). Nos saltos, a ênfase recaiu na impulsão, na chamada e na aterragem segura; nas estafetas, exploraram-se zonas de transmissão, tempos de passagem e comunicação da equipa. O desenho das tarefas privilegiou séries curtas, critérios observáveis e feedback imediato, garantindo transferência para situações de competição escolar e melhorando o controlo do esforço.

No Andebol (10 aulas), o foco esteve nos gestos fundamentais, passe, receção, drible, remate e na sua integração em princípios simples de ataque e defesa. As sessões evoluíram do 1x1 técnico para o 2x1/3x2 (linhas de passe, ocupação de corredores, leitura do defensor) e, por fim, para o 4+1 em meio-campo com regras condicionadas (limite de dribles, obrigatoriedade de circulação bola-jogador, finalização após fixação). Do lado defensivo, trabalharam-se posicionamentos relativos à bola, contenção e ajuda, com mudanças rápidas de estatuto (perda/recuperação). A estrutura em jogos reduzidos elevou o número de decisões por minuto, favorecendo a leitura do jogo, a cooperação e a responsabilidade coletiva. A diferenciação fez-se por constrangimentos (espaço, tempo, oposição), assegurando desafio adequado para todos sem perder coesão de grupo.

A Ginástica de Aparelhos (6 aulas) representou um desafio acrescido em termos de rigor técnico e segurança. No plinto e no boque, as progressões contemplaram fases de corrida de balanço, chamada, voo e receção, com ênfase na armação do corpo, alinhamento e controlo na aterragem; na trave baixa, organizaram-se sequências simples que combinaram equilíbrios, deslocamentos e elementos de entrada/saída. A gestão do risco foi central: marcação de zonas, demonstrações segmentadas, apoio de pares, colchões adequados e verificação sistemática do material.

Transversalmente, este período reforçou a importância da progressão pedagógica e da adaptação ao perfil da turma. Apesar de serem alunos mais jovens, a boa predisposição e a base técnica já conquistada no 1.º período permitiram propor tarefas mais complexas e próximas do jogo/competição real, sem comprometer inclusão e segurança. A avaliação manteve um ciclo regulador: diagnóstico breve no arranque de cada bloco, observação focal durante a prática (*checklists*) e reensino imediato quando necessário; a sumativa integrou evidências de execução técnica, tomada de decisão e comportamentos de cooperação. No final do período, observaram-se ganhos consistentes na qualidade do movimento, na eficiência das transições ataque-defesa, na gestão do esforço e no sentido de responsabilidade coletiva, indicadores de que a articulação entre capacidades físicas e componentes técnico-táticas foi bem-sucedida.

## **3.º Período – Diversificação e literacia motora**

O terceiro período, com 19 aulas, foi intencionalmente desenhado para alargar repertórios e aprofundar a literacia motora, articulando diagnóstico, consolidação e exploração de novas modalidades. O regresso ao FITescola serviu como ponto de comparação com o início do ano, permitindo monitorizar a evolução da condição física e ajustar metas individuais. Este momento de avaliação funcionou também como motor de motivação: ao tornar visível o progresso (ou as

estagnações), ajudou os alunos a definir objetivos realistas para as semanas seguintes, reforçando a ideia de que a melhoria resulta de prática consistente e orientada por critérios claros.

No Futebol (7 aulas), o foco esteve na transferência da técnica para contextos táticos mais exigentes. A partir dos fundamentos já consolidados, as tarefas avançaram para jogos reduzidos com regras condicionadas (ocupação de corredores, coberturas defensivas, gatilhos de pressão, variação do centro de jogo), aumentando o número de decisões por minuto e a necessidade de leitura coletiva. A diferenciação foi garantida por constrangimentos variáveis (tempo de posse, número de toques, dimensão do campo, superioridades/igualdades/ inferioridades numéricas), preservando o desafio para todos e favorecendo o equilíbrio entre criatividade e disciplina tática.

Os Jogos de Raquetes (7 aulas), badminton e ténis de mesa acrescentaram uma camada essencial de coordenação óculo-manual, antecipação e gestão do tempo-espço. Trabalharam-se princípios transversais como leitura de trajetória, preparação de golpe, recuperação para posição base e variação de direção/altura/velocidade. A organização em estações e a rotação por pares aceleraram o ritmo de prática, reduziram tempos mortos e multiplicaram oportunidades de feedback entre colegas. Por serem modalidades altamente valorizadas pelos alunos, funcionaram como alavanca de envolvimento, promovendo autorregulação (contagem de séries, registo simples de acertos) e fair-play, com impacto visível na concentração e no controlo emocional.

As sessões de Piscina (3 aulas) introduziram um contexto sensorial e motor distinto, com forte valor formativo. A literacia aquática foi trabalhada em progressões de adaptação, flutuação, propulsão e respiração, sempre com foco na segurança (regras de circulação, entradas e saídas, supervisão constante e materiais de apoio). Para muitos alunos, o meio aquático representou uma experiência nova; por isso, combinou-se demonstração segmentada com tarefas de sucesso rápido para construir confiança e competência básica, promovendo simultaneamente hábitos de segurança e autonomia no meio aquático.

Transversalmente, o período assentou em três ideias-força: diversificar para incluir, avaliar para regular e explicitar critérios para empoderar o aluno. A variedade de contextos, campo, pavilhão, mesa, piscina, ampliou oportunidades de participação significativa e evidenciou que literacia motora é mais do que “saber fazer”: é perceber, decidir e adaptar-se a diferentes ambientes. No fecho do período, os registos mostraram ganhos na condição física, maior consistência nas decisões em jogo, melhoria da coordenação fina nas raquetes e competências aquáticas básicas, sinais de que a diversificação, quando intencional e acompanhada de avaliação reguladora, potencia aprendizagens robustas e transferíveis.

### **Reflexão crítica sobre o planeamento da turma 6ºB**

A elevada qualidade da turma, tanto em termos técnicos como comportamentais, constituiu um elemento central para o desenvolvimento do processo de planeamento e da prática pedagógica do estagiário. Este contexto favorável permitiu desenhar uma abordagem ambiciosa, sustentada numa lógica de progressão rigorosa dos conteúdos e na definição de objetivos exigentes, mas sempre ajustados à realidade do grupo. O envolvimento, a disponibilidade e a motivação dos alunos foram fatores determinantes para que as estratégias planificadas pudessem ser implementadas de forma eficaz, potenciando não apenas ganhos ao nível do desempenho motor, mas também a promoção de atitudes sociais positivas, como a cooperação, o respeito e a responsabilidade individual e coletiva.

Contudo, a experiência revelou também que um planeamento, por mais estruturado que seja, não pode ser entendido como um guião fixo e inalterável. A ocorrência de imprevistos, como condições climatéricas adversas, greves ou outros eventos escolares, obrigou à realização de reajustes pontuais

que, longe de fragilizarem o processo, reforçaram a importância da flexibilidade pedagógica e da capacidade de adaptação do professor. De acordo com Esteves (2010), o planeamento deve ser concebido como um conjunto de possibilidades abertas, ajustáveis à realidade vivida e às necessidades concretas do contexto educativo. Esta visão ficou patente na prática pedagógica do estagiário, que compreendeu que o verdadeiro valor do planeamento reside não apenas na sua capacidade de antecipar, mas sobretudo na sua aptidão para se reformular e adaptar face às circunstâncias, assegurando a continuidade da aprendizagem sem comprometer a qualidade educativa.

Neste sentido, o planeamento do 6.º B revelou-se um exercício de equilíbrio entre rigor e flexibilidade, entre a definição de objetivos pedagógicos claros e a necessidade de responder a situações emergentes. Esta experiência permitiu ao estagiário compreender que o planeamento não deve ser concebido apenas como um documento formal de organização, mas como um instrumento dinâmico, orientador da prática, que exige reflexão constante, tomada de decisão e ajustamentos permanentes. A qualidade técnica e comportamental da turma contribuiu para que este processo fosse vivido de forma enriquecedora, potenciando a exploração de estratégias diversificadas, a implementação de metodologias ativas e a promoção de aprendizagens significativas.

De igual modo, esta vivência consolidou a convicção de que o sucesso do planeamento depende não só da sua estruturação, mas também da qualidade da relação pedagógica estabelecida. A motivação e a cooperação dos alunos revelaram-se fatores decisivos, mas foi igualmente evidente que a clareza na definição das metas, a organização das progressões e a adequação das estratégias de ensino contribuíram de forma determinante para os resultados alcançados. Este processo formativo permitiu ao estagiário desenvolver competências fundamentais na área da gestão pedagógica, compreendendo a importância de articular dimensões técnicas, táticas e relacionais num mesmo quadro de planeamento.

Assim, o planeamento anual do 6.º B representou uma experiência de grande relevância no percurso formativo do estagiário. A possibilidade de aplicar e refletir sobre um plano diversificado, coerente e exigente evidenciou o papel estruturante da EF enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento integral, onde a técnica, a tática, a cooperação e a motivação se entrelaçam para gerar aprendizagens de elevado valor formativo. Ao mesmo tempo, esta experiência evidenciou que o planeamento não é apenas um requisito formal, mas sim um processo reflexivo e dinâmico, que deve ser continuamente avaliado e ajustado, em função tanto do contexto institucional como das necessidades concretas dos alunos.

**Agrupamento de Escolas de Cuba**  
2024/2025  
**Plano Anual 6ºB**

OBJETIVOS GERIAS ATIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS	EDUCAÇÃO FÍSICA			Nº DE AULAS
	1ª AULA	2ª AULA		
Futebol Dominar os fundamentos técnicos básicos (passe, receção, condução, remate e desmarcação). Aplicar noções elementares de posicionamento e ocupação do espaço. Respeitar os colegas, adversários e as regras do jogo.	35ª SEMANA	1ª AULA	2ª AULA	AULAS DE 50m: FfEscola - 1 G. Solo - 3 Voleibol - 5 Basquetebol - 3
	23-27 Set	FfEscola	FfEscola	
	30-5 Out	Ginástica de Solo	FERIADO	
	7-11 Out	Ginástica de Solo	Ginástica de Solo	
	14-18 Out	Ginástica de Solo	Ginástica de Solo	
	21-25 Out	Voleibol	Voleibol	
	28-31 Out	Voleibol	Basquetebol	
	4-8 Nov	Basquetebol	Voleibol	
	11-15 Nov	Voleibol	Basquetebol	
	18-22 Nov	Basquetebol	Voleibol	
Andebol Executar os gestos técnicos fundamentais (passe, receção, drible, remate e deslocamentos defensivos). Compreender e aplicar princípios básicos do jogo coletivo, em situações simplificadas. Assumir diferentes funções em jogo (ataque/défesa).	23-27 Set	FfEscola	FfEscola	AULAS DE 45m: FfEscola - 1 G. Solo - 2 Voleibol - 4 Basquetebol - 4
	30-5 Out	Ginástica de Solo	FERIADO	
	7-11 Out	Ginástica de Solo	Ginástica de Solo	
	14-18 Out	Ginástica de Solo	Ginástica de Solo	
	21-25 Out	Voleibol	Voleibol	
	28-31 Out	Voleibol	Basquetebol	
	4-8 Nov	Basquetebol	Voleibol	
	11-15 Nov	Voleibol	Basquetebol	
	18-22 Nov	Basquetebol	Voleibol	
	25-29 Nov	Voleibol	Basquetebol	
Basquetebol Utilizar com correção os principais gestos técnicos (passe, receção, drible e lançamento). Participar em jogos reduzidos, com respeito pelas regras e pelo adversário. Compreender os princípios básicos do jogo ofensivo e defensivo (desmarcação, cobertura).	2-6 Dez	Basquetebol	Voleibol	TOTAL: 23 aulas
	9-13 Dez	Voleibol	Basquetebol	
	6-10 Jan	Atletismo	Andebol	
	13-17 Jan	Andebol	Atletismo	
	20-24 Jan	Atletismo	Andebol	
	27-31 Jan	Andebol	Atletismo	
	3-7 Fev	Atletismo	Andebol	
	10-14 Fev	Andebol	Atletismo	
	17-21 Fev	Atletismo	Andebol	
	24-28 Fev	Andebol	Atletismo	
Voleibol Executar com correção os elementos técnicos fundamentais (manchele, passe alto, serviço por batido). Participar em jogos 2x2 ou 3x3 com organização simples e continuidade no jogo. Respeitar a rotação, as zonas do campo e as regras básicas da modalidade. Promover a cooperação e comunicação entre colegas durante o jogo.	3-7 Mar	FÉRIAS CARNAVAL	Andebol	TOTAL: 25 aulas
	10-14 Mar	Andebol	Ginástica de Aparelhos	
	17-21 Mar	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
	24-28 Mar	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
	31-4 Abr	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
	6-10 Jan	Atletismo	Andebol	
	13-17 Jan	Andebol	Atletismo	
	20-24 Jan	Atletismo	Andebol	
	27-31 Jan	Andebol	Atletismo	
	3-7 Fev	Atletismo	Andebol	
10-14 Fev	Andebol	Atletismo		
Ginástica de Solo Executar com correção postural os elementos básicos (cambalhotos, pino, ponte, roda, etc.). Desenvolver a consciência corporal e o controlo motor na realização de exercícios técnicos. Demonstrar criatividade e fluidez em pequenas sequências de movimentos. Respeitar os colegas e as normas de segurança no trabalho em solo.	17-21 Fev	Atletismo	Andebol	TOTAL: 25 aulas
	24-28 Fev	Andebol	Atletismo	
	3-7 Mar	FÉRIAS CARNAVAL	Andebol	
	10-14 Mar	Andebol	Ginástica de Aparelhos	
	17-21 Mar	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
	24-28 Mar	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
	31-4 Abr	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
	6-10 Jan	Atletismo	Andebol	
	13-17 Jan	Andebol	Atletismo	
	20-24 Jan	Atletismo	Andebol	
27-31 Jan	Andebol	Atletismo		
Ginástica de Aparelhos Executar com segurança os movimentos básicos nos aparelhos (salto ao pinto, trave baixa, pino/parede, etc.). Demonstrar controlo postural e coordenação nos exercícios. Respeitar as normas de segurança e colaborar na montagem/desmontagem dos aparelhos. Aplicar os princípios de apoio, suspensão e impulsão nos diferentes aparelhos.	3-7 Mar	FÉRIAS CARNAVAL	Andebol	TOTAL: 25 aulas
	10-14 Mar	Andebol	Ginástica de Aparelhos	
	17-21 Mar	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
	24-28 Mar	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
	31-4 Abr	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
	6-10 Jan	Atletismo	Andebol	
	13-17 Jan	Andebol	Atletismo	
	20-24 Jan	Atletismo	Andebol	
	27-31 Jan	Andebol	Atletismo	
	3-7 Fev	Atletismo	Andebol	
Atletismo Executar com correção as técnicas básicas das corridas (velocidade, estafetas), dos saltos (comprimento/altura) e dos lançamentos (lance, peso). Desenvolver a consciência do esforço e do ritmo em atividades individuais. Participar com empenho em situações de superação pessoal. Respeitar as normas de segurança e os colegas durante a realização das provas.	10-14 Mar	Andebol	Ginástica de Aparelhos	TOTAL: 25 aulas
	17-21 Mar	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
	24-28 Mar	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
	31-4 Abr	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
	6-10 Jan	Atletismo	Andebol	
	13-17 Jan	Andebol	Atletismo	
	20-24 Jan	Atletismo	Andebol	
	27-31 Jan	Andebol	Atletismo	
	3-7 Fev	Atletismo	Andebol	
	10-14 Fev	Andebol	Atletismo	
Jogos de Raquetes (Badminton, Ténis de Mesa) Utilizar os gestos técnicos básicos (serviço, balamento, receção) com intenção de jogo. Participar em jogos simples com alternância de função (serviço e receção). Aplicar estratégias básicas para manter a continuidade do jogo. Demonstrar respeito pelo adversário e pelas regras específicas da modalidade.	21-25 Abr	FfEscola	Feriado - 23 de Abril	AULAS DE 50m: FfEscola - 1 Futebol - 4 Raquetes - 3 Piscina - 1
	28-02 Maio	Futebol	FfEscola	
	5-9 Maio	Raquetes	Futebol	
	12-16 Maio	Futebol	Raquetes	
	19-23 Maio	Raquetes	Futebol	
	26-30 Maio	Futebol	Raquetes	
	2-6 Junho	Raquetes	Futebol	
	9-13 Junho	Feriado - Dia de Portugal	Raquetes	
	16-20 Junho	Futebol	Piscina	
	23-27 Junho	Piscina	Piscina	

Figura 1 -- Plano Anual 6ºB

#### 4.1.2 Planeamento Anual do 8.º B

O planeamento anual da turma do 8.º B configurou-se como uma experiência particularmente exigente e formativa no âmbito da PES, sobretudo pela complexidade do perfil do grupo e pela diversidade de necessidades educativas identificadas. Ao contrário do 6.º B, onde o foco incidiu predominantemente na aquisição e consolidação de competências motoras básicas, no 8.º B tornou-se necessário articular a recuperação e estabilização de aprendizagens anteriores com a introdução de conteúdos de maior complexidade técnico-tática, ajustados ao currículo do 3.º ciclo, à maturidade dos alunos e às exigências crescentes das modalidades abordadas.

Em alinhamento com os PNEF e com as Aprendizagens Essenciais, o planeamento anual assegurou a diversidade de domínios de aprendizagem, jogos desportivos coletivos, atividades gímnicas, atletismo/condição física e jogos de oposição/cooperação, garantindo progressão pedagógica, coerência vertical e equidade curricular. Esta opção procurou evitar uma abordagem fragmentada ou excessivamente seletiva, assegurando que todos os alunos contactassem com experiências motoras diversificadas e significativas, independentemente do seu nível de proficiência inicial.

O desenho do planeamento foi realizado em estreita colaboração com o professor cooperante e sustentado nos dados recolhidos através da avaliação diagnóstica inicial, a qual evidenciou uma turma marcadamente heterogénea. Constatou-se a coexistência de alunos praticantes federados, com elevado rendimento técnico-tático e forte predisposição competitiva, e de alunos com menor domínio motor, experiências prévias pouco consolidadas e níveis de motivação irregulares. Este retrato exigiu uma abordagem pedagógica que evitasse quer a estagnação dos alunos mais avançados, quer a exclusão ou desmotivação daqueles que apresentavam maiores dificuldades.

Perante este contexto, a planificação assumiu uma orientação claramente diferenciada, entendida não como um recurso pontual, mas como princípio estruturante da intervenção pedagógica. Tal como defende Roldão (2009), a diferenciação constitui uma condição de equidade, permitindo oferecer a cada aluno oportunidades reais de aprendizagem ajustadas às suas necessidades, sem abdicar de objetivos comuns. Assim, em cada unidade didática foram previstas progressões e regressões explícitas das tarefas, através da variação intencional de constrangimentos como o espaço, o tempo, o nível de oposição, as regras e os alvos, bem como a definição de metas por níveis de proficiência, mantendo critérios de êxito claros e partilhados.

A organização do trabalho recorreu frequentemente a estações e a jogos reduzidos com regras condicionadas, opção que se revelou particularmente pertinente neste grupo. Esta estratégia permitiu aumentar o número de decisões por minuto, envolver todos os alunos de forma ativa e criar contextos de prática diferenciados dentro da mesma aula. Paralelamente, a atribuição de papéis funcionais (por exemplo, responsáveis pela organização do material, controlo do tempo ou apoio aos colegas) promoveu a responsabilização e a participação de todos, incluindo dos alunos com menor segurança motora, reforçando o seu sentimento de pertença e utilidade no grupo.

A avaliação foi concebida como eixo regulador do planeamento e do ensino. A avaliação diagnóstica inicial permitiu calibrar os pontos de partida e definir prioridades; a avaliação formativa contínua, apoiada em *checklists* e registos simples, possibilitou monitorizar o progresso dos alunos e orientar ajustes às tarefas e à organização do trabalho; e a avaliação sumativa baseou-se em evidências acumuladas ao longo do tempo, contemplando a execução técnica, a tomada de decisão em contexto de jogo, a cooperação, o cumprimento das regras e as condições de segurança. Sempre que necessário, os grupos de aprendizagem foram reorganizados de forma flexível, assegurando que o progresso dos alunos mais experientes não comprometia o avanço daqueles que ainda consolidavam fundamentos.

A gestão da aula privilegiou rotinas estáveis e procedimentos claros, condição essencial face à amplitude de níveis existente dentro da turma. Entradas e transições cronometradas, preparação prévia do material, delimitação rigorosa dos espaços de trabalho e regras de circulação contribuíram para a segurança e para a maximização do tempo útil de prática. Em termos metodológicos, alternaram-se momentos de instrução mais direta — fundamentais para ancorar critérios de qualidade do gesto — com abordagens centradas no jogo e na resolução de problemas, favorecendo a compreensão das situações e a aplicação dos conteúdos em contextos mais próximos da realidade do jogo.

Deste modo, o planeamento anual do 8.º B traduziu-se num equilíbrio intencional entre exigência e inclusão. A elevação da complexidade técnico-tática para os alunos mais avançados coexistiu com a criação de trajetórias de sucesso para os alunos que necessitavam de maior reforço, evitando ruturas no envolvimento e na motivação. A combinação entre diferenciação pedagógica intencional, avaliação reguladora e gestão eficaz do clima de aula permitiu manter níveis elevados de participação e promover aprendizagens significativas para todos os alunos, cumprindo as finalidades educativas da disciplina no 3.º ciclo do ensino básico.

#### **4.1.2.1 Estrutura do planeamento**

O plano integrou um total de 67 aulas, organizadas segundo o modelo de ensino por blocos adotado pelo agrupamento. Esta opção pedagógica revelou-se particularmente adequada, uma vez que possibilita dedicar períodos mais longos ao desenvolvimento de cada modalidade, permitindo uma aprendizagem contínua e estruturada. Tal abordagem favorece não apenas a consolidação das competências técnicas, mas também a progressão tática e a compreensão das dinâmicas do jogo. De acordo com Bento (2003), a continuidade no processo de aprendizagem constitui uma condição essencial para o fortalecimento da coordenação motora, para a assimilação dos princípios técnicos e para o aprofundamento da compreensão do jogo desportivo. Assim, a escolha do ensino por blocos mostrou-se coerente com os objetivos formativos da disciplina, garantindo uma evolução gradual e sustentada dos alunos, e promovendo a ligação entre o saber-fazer e o saber-compreender.

A distribuição dos conteúdos ao longo do ano letivo seguiu uma lógica de progressão pedagógica e de adequação sazonal, alternando modalidades coletivas e individuais, técnicas e expressivas:

- 1.º Período (24 aulas) – Futebol, Ginástica de Solo, Voleibol, Basquetebol e FITescola;
- 2.º Período (25 aulas) – Atletismo, Andebol e Ginástica de Aparelhos;
- 3.º Período (18 aulas) – Futebol, Jogos de Raquetes (Badminton e Ténis de Mesa), FITescola e Piscina.

#### **1.º Período – Consolidação técnica e cooperação em jogos coletivos**

No primeiro período, a intervenção foi intencionalmente estruturada para articular domínio técnico individual e aprendizagem em contexto coletivo, criando uma base sólida para o restante ano letivo. O futebol (3 aulas) funcionou como contexto de transferência entre técnica e princípios simples de jogo: reforçaram-se passe e receção orientados, condução sob controlo e finalização em alvos reduzidos, evoluindo para jogos condicionados que obrigaram à leitura de linhas de passe, à ocupação de corredores e à transição rápida ataque-defesa. Em ginástica de solo (6 aulas), os elementos estruturantes, cambalhota e roda, foram trabalhados com progressões de segurança (apoios assistidos e execução autónoma), focando alinhamento, transferência de peso e controlo segmentar; além de melhorar a consciência corporal, este trabalho elevou a autoconfiança e transferiu-se para receções mais estáveis nos jogos.

O voleibol (9 aulas) permitiu aprofundar competências específicas, manchete, passe alto e serviço com critérios de execução explícitos (base ampla, plano de contacto, extensão e orientação), passando gradualmente para jogos reduzidos 3x3/4x4 com regras de construção (por exemplo, obrigatoriedade de três toques) que favoreceram comunicação, tomada de decisão e responsabilidade coletiva. No basquetebol (6 aulas), a consolidação de passe, receção, drible e lançamento foi contextualizada em 2x2/3x3, com ênfase na desmarcação, criação de linhas de passe e ocupação de espaço; as tarefas alternaram momentos técnicos controlados com situações de oposição moderada para ligar qualidade do gesto e percepção tática.

A diferenciação esteve presente em todas as modalidades através de variação de constrangimentos (espaço, tempo, grau de oposição, tamanho dos alvos) e metas por níveis de proficiência, mantendo critérios de êxito comuns e transparentes. A gestão do tempo útil de prática foi assegurada por rotinas estáveis (entrada, distribuição de material, transições cronometradas, retorno à calma) e organização por estações para reduzir filas e aumentar repetições significativas. A avaliação assumiu função reguladora, observação focada e conferências rápidas orientaram feedback curto. Em termos de segurança, a verificação prévia do espaço, a delimitação de zonas e a explicitação de regras de circulação mitigaram riscos, mantendo o ritmo da aula elevado.

Esta arquitetura curricular concretizou o equilíbrio entre modalidades que potenciam sobretudo o desenvolvimento motor individual, como a ginástica, e modalidades que mobilizam tomada de decisão e cooperação em contexto coletivo, como os jogos desportivos. Em linha com Carreiro da Costa (2015), a EF deve articular uma diversidade de experiências que promovam, em simultâneo, a dimensão individual e a dimensão social do movimento, conduzindo a uma formação mais completa, integrada e transferível para outros contextos de vida e prática.

## **2.º Período – Maior exigência física, técnica e tática**

O segundo período, o mais longo e exigente (25 aulas), foi desenhado para intensificar a carga física e elevar a complexidade técnico-tática, sem perder de vista a inclusão e a segurança. No atletismo (8 aulas), as corridas, os saltos e as estafetas foram trabalhados em progressões claras: técnica de corrida (postura, frequência/amplitude, colocação do pé), partidas e reação a estímulos, gestão do esforço em séries curtas e intervaladas, e fundamentos de impulsão/aterragem nos saltos. Nas estafetas, enfatizaram-se as zonas de transmissão, sinais de passagem e sincronização, promovendo superação pessoal e responsabilidade pelo desempenho do grupo.

O andebol (10 aulas) constituiu a âncora coletiva do período. Partindo de gestos fundamentais — passe, receção, desmarcação, drible e remate —, as sessões evoluíram do 1x1 técnico para 2x1/3x2 (fixar e soltar, linhas de passe, ocupação de corredores) e culminaram em 4+1 com regras condicionadas (limite de dribles, obrigatoriedade de circulação bola-jogador, finalização após fixação). Do lado defensivo, trabalharam-se princípios de contenção, cobertura e recuperação após perda. Esta arquitetura elevou decisões por minuto, favorecendo leitura de jogo, cooperação e disciplina tática.

A ginástica de aparelhos (7 aulas) colocou o foco no rigor técnico e na gestão do risco. No plinto e no boque, as progressões contemplaram corrida de balanço, chamada, voo e receção com alinhamento corporal; na trave baixa, combinaram-se equilíbrios estáticos, deslocamentos e entradas/saídas simples em pequenas sequências. A segurança foi assegurada através de verificação sistemática do material e marcação de zonas. Para apoiar a confiança, usaram-se demonstrações segmentadas, referências visuais no espaço e metas graduadas, valorizando tanto a execução correta como a atitude face ao desafio.

A heterogeneidade da turma evidenciou-se com clareza: enquanto alguns alunos exibiam elevada aptidão em modalidades coletivas, outros revelavam fragilidades técnicas e motivacionais, sobretudo na ginástica. Em resposta, a diferenciação pedagógica foi constante. Ajustaram-se constrangimentos (espaço, tempo, grau de oposição, tamanho de alvo), definiram-se metas por níveis de proficiência e criaram-se papéis funcionais para manter todos envolvidos. A avaliação formativa por meio de *checklists* curtas, observação focal e conferências rápidas regulou o ensino em tempo real, permitindo reensino imediato e reorganização flexível de grupos. No final do período, observaram-se ganhos consistentes na qualidade do movimento, na eficiência das transições ataque-defesa, na gestão do esforço e no sentido de responsabilidade coletiva, indicadores de que a maior exigência foi acompanhada por condições efetivas de aprendizagem para todos.

### **3.º Período – Diversidade e literacia aquática**

O terceiro período foi desenhado para ampliar repertórios e consolidar aprendizagens em contextos distintos, explorando modalidades que os alunos valorizam e que acrescentam novas dimensões à literacia motora. O futebol (4 aulas) regressou com enfoque na transferência para situações táticas mais exigentes: a partir dos fundamentos já estabilizados, as tarefas evoluíram para jogos reduzidos com regras condicionadas (limite de toques, ocupação de corredores, gatilhos de pressão e coberturas defensivas), aumentando o número de decisões por minuto e a necessidade de leitura coletiva.

Os jogos de raquetes (7 aulas), badminton e ténis de mesa assumiram um papel estruturante no desenvolvimento da coordenação óculo-manual, da antecipação e da gestão espaço-tempo em oposição individual. Trabalharam-se princípios transversais (posição-base, leitura de trajetória, preparação do golpe e recuperação) e variáveis táticas simples (direção, profundidade e ritmo), com organização por estações e rotação de pares para maximizar o tempo útil de prática. A natureza altamente responsiva destas modalidades favoreceu a autorregulação (contagem de séries, registo de acertos) e o fair-play, com impacto visível na concentração e no controlo emocional. Para garantir inclusão, diferenciaram-se tarefas por complexidade (alvos maiores/menores, distâncias, ritmo), assegurando desafios adequados a todos os níveis.

A natação (3 aulas) constituiu uma novidade pedagógica significativa e um forte elemento motivacional. A literacia aquática foi abordada em progressões de adaptação, flutuação, respiração e propulsão, com ênfase na segurança: regras de circulação, entradas e saídas controladas, supervisão constante e uso adequado de material de apoio. Combinaram-se demonstrações segmentadas com tarefas de sucesso rápido para construir confiança e competência básica no meio aquático, valorizando tanto a técnica elementar como a atitude perante o desafio e o cumprimento rigoroso das normas de segurança. Para muitos alunos, o contexto aquático trouxe uma oportunidade única de superação pessoal e de expansão do seu “vocabulário motor”.

Por fim, a diversificação de experiências motrizes princípio sublinhado por Bento (2003), foi plenamente concretizada neste período, aliando funcionalidade, novidade e motivação nas propostas de aprendizagem. A combinação de futebol, raquetes e natação não só reforçou capacidades já trabalhadas (decisão em jogo, coordenação fina, gestão do esforço), como ampliou a adaptabilidade dos alunos a diferentes ambientes e regras, contribuindo para uma EF mais integral, significativa e transferível.

### **Reflexão crítica sobre o planeamento da turma 8ºB**

Um aspeto relevante no planeamento foi a prática do professor cooperante em uniformizar as modalidades entre diferentes anos de escolaridade. Esta estratégia revelou-se eficaz do ponto de vista organizativo, pois permitiu uma gestão mais funcional dos espaços e materiais disponíveis,

assegurando uma maior racionalização de recursos e facilitando a coordenação entre turmas. Contudo, para o estagiário, esta uniformização traduziu-se num desafio acrescido: a necessidade de adaptar os mesmos conteúdos a níveis de aprendizagem distintos, respondendo de forma diferenciada às exigências de turmas com características próprias. Assim, enquanto no 6.º B o planeamento se centrou na aquisição das bases técnicas e no desenvolvimento dos fundamentos motores essenciais, no 8.º B a abordagem incidu mais na compreensão tática, na autonomia e na capacidade de tomada de decisão dos alunos, exigindo estratégias metodológicas ajustadas e uma maior sensibilidade para a heterogeneidade da turma.

Este exercício reforçou a perceção de que o planeamento, para além de uma ferramenta de organização pedagógica, é também um processo de diferenciação, no qual o professor deve articular objetivos comuns com percursos de aprendizagem diversificados. A uniformização, por si só, não garante equidade nas aprendizagens; pelo contrário, obriga a que o docente refine as suas competências de adaptação, ajustando propostas de ensino à maturidade motora, cognitiva e social de cada grupo de alunos.

Outro fator que marcou o planeamento foi a necessidade constante de flexibilidade. Ao longo do ano, imprevistos como condições climatéricas adversas, greves e atividades extracurriculares (torneios, corta-mato, mega sprinter) exigiram reajustamentos frequentes. Mais do que uma limitação, estas situações revelaram-se uma oportunidade para o estagiário compreender que a docência em EF não se resume à execução linear de um plano pré-definido, mas requer uma permanente capacidade de decisão, adaptação e gestão de imprevistos no contexto real. De acordo com Esteves (2010), o planeamento deve ser entendido não como um guião rígido, mas como um conjunto de possibilidades abertas, ajustáveis às circunstâncias concretas da prática pedagógica uma visão que foi plenamente vivenciada ao longo da intervenção.

Neste enquadramento, o planeamento do 8.º B destacou-se pela exigência de equilibrar as metas curriculares com a diversidade dos alunos, assegurando que todos tivessem acesso a aprendizagens significativas, independentemente do seu nível inicial de desempenho. Esta experiência permitiu ao estagiário consolidar a convicção de que a docência em EF exige muito mais do que o domínio técnico dos conteúdos. Requer sensibilidade pedagógica para identificar as necessidades individuais, flexibilidade para ajustar metodologias em função das circunstâncias e capacidade de diferenciação para garantir que todos os alunos encontram espaço para evoluir.

Como defende Bento (2003), ensinar não se resume à simples transmissão de técnicas, mas implica criar condições para que o aluno construa o seu próprio percurso de aprendizagem. Esta perspetiva esteve presente ao longo de todo o processo de planeamento e execução, reforçando a ideia de que a eficácia da docência se manifesta na capacidade de transformar planos em experiências educativas concretas, contextualizadas e significativas. A uniformização dos conteúdos, quando articulada com a flexibilidade pedagógica e a diferenciação, revelou-se não um obstáculo, mas uma oportunidade de crescimento profissional, que desafiou o estagiário a refletir criticamente sobre o sentido e a função do planeamento no processo educativo.

Esta experiência demonstrou que planear em EF é muito mais do que organizar atividades: é refletir, ajustar, criar e recriar, num processo contínuo que conjuga estrutura e adaptação. O estagiário pôde, deste modo, compreender que a verdadeira eficácia do planeamento emerge da sua capacidade de se moldar ao contexto, responder às necessidades concretas dos alunos e, sobretudo, transformar-se num instrumento de promoção de aprendizagens significativas e integradoras.

**Agrupamento de Escolas de Cuba**  
2024/2025

**Plano Anual 8ºB**

<b>OBJETIVOS GERAIS ATIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS</b>	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>			<b>Nº DE AULAS</b>
<b>Futebol</b> Executar com eficácia os gestos técnicos fundamentais (passe, receção, condução, remate e cabeceamento) em situações de jogo. Compreender e aplicar princípios táticos básicos ofensivos (ex.: desmarcação, ocupação de espaço) e defensivos (ex.: cobertura, marcação). Cooperar com os colegas em situações de jogo reduzido, respeitando regras e funções atribuídas.	SEMANA	1ªAULA	2ªAULA	
	23-27 Set	FitEscola	FitEscola	<b>AULAS DE 90m:</b>
	30-5 Out	Ginástica de Solo	Ginástica de Solo	FitEscola – 1
	7-11 Out	Ginástica de Solo	Ginástica de Solo	G. Solo – 3
	14-18 Out	Ginástica de Solo	Ginástica de Solo	Voleibol- 4
	21-25 Out	Voleibol	Voleibol	Basquetebol – 4
	28-31 Out	Voleibol	Basquetebol	
	4-8 Nov	Basquetebol	Voleibol	<b>AULAS DE 45M:</b>
	11-15 Nov	Voleibol	Basquetebol	FitEscola – 1
	18-22 Nov	Basquetebol	Voleibol	G. Solo -3
	25-29 Nov	Voleibol	Basquetebol	Voleibol – 5
	2-6 Dez	Basquetebol	Voleibol	Basquetebol – 3
9-13 Dez	Voleibol	Basquetebol	TOTAL: 24 aulas	
<b>Basquetebol</b> Dominar os gestos técnicos em situação de jogo (passe, receção, drible, lançamento parado e em movimento). Aplicar princípios táticos elementares como a desmarcação, ocupação de espaço e recuperação defensiva. Participar de forma ativa e responsável em jogos coletivos com oposição, respeitando os papéis ofensivos e defensivos.	6-10 Jan	Atletismo	Andebol	<b>AULAS DE 90m:</b>
	13-17 Jan	Andebol	Atletismo	Atletismo – 4
	20-24 Jan	Atletismo	Andebol	Andebol – 5
	27-31 Jan	Andebol	Atletismo	G. Aparelhos - 4
	3-7 Fev	Atletismo	Andebol	<b>AULAS DE 45M:</b>
	10- 14 Fev	Andebol	Atletismo	Atletismo – 4
	17-21 Fev	Atletismo	Andebol	Andebol – 5
	24- 28 Fev	Andebol	Atletismo	G. Aparelhos – 3
	3-7 Mar	FÉRIAS CARNAVAL	Andebol	
	10-14 Mar	Andebol	Ginástica de Aparelhos	TOTAL: 25 aulas
	17-21 Mar	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
	24-28 Mar	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos	
31-4 Abr	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos		
<b>Voleibol</b> Executar corretamente as principais técnicas da modalidade (manchete, passe alto, serviço por baixo e por cima). Aplicar regras fundamentais do jogo, incluindo rotação e posicionamento em campo. Participar em jogos 3x3 ou 4x4 com continuidade e organização, revelando progressão tática. Comunicar eficazmente com os colegas e demonstrar cooperação no trabalho de equipa.	21-25 Abr	FitEscola	FitEscola	<b>AULAS DE 90m:</b>
	28-02 Maio	Futebol	Raquetes	FitEscola – 1
	5-9 Maio	Raquetes	Futebol	Futebol - 3
	12-16 Maio	Futebol	Raquetes	Raquetes – 4
	19-23 Maio	Raquetes	Futebol	Piscina - 1
	26-30Maio	Futebol	Raquetes	<b>AULAS DE 45M:</b>
	2-6 Junho	Raquetes	Futebol	FitEscola – 1
	9-13 Junho	Feriado – Dia de Portugal	Raquetes	Futebol - 4
	16-20 Junho	Futebol	Feriado – Corpo de Deus	Raquetes – 3
	23-27 Junho	Piscina	Piscina	Piscina - 1
				TOTAL: 18 aulas
<b>Ginástica de Solo</b> Executar com correção postural e fluidez elementos técnicos como cambalhotas, pino, ponte, roda, avião e ligações entre elementos. Criar e realizar seqüências de movimentos com ligação coerente, ritmo e expressão corporal. Demonstrar controlo corporal, autonomia e segurança na realização dos exercícios.				
<b>Ginástica de Aparelhos</b> Executar com segurança e correção técnica os elementos básicos nos aparelhos (salto ao pinto, mini-trampolim, trave bamba). Realizar ações de apoio, suspensão e impulsão, demonstrando progressão técnica. Colaborar na montagem/desmontagem dos aparelhos com responsabilidade e sentido de grupo.				
<b>Atletismo</b> Executar com eficácia as técnicas básicas das corridas (velocidade, estafetas, barreiras), dos saltos (comprimento, altura, triplo) e lançamentos (peso, vóley). Compreender e aplicar princípios técnicos específicos de cada prova. Demonstrar esforço, superação pessoal e espírito competitivo saudável.				
<b>Jogos de Raquetes (Badminton, Ténis de Mesa)</b> Executar com correção os gestos técnicos fundamentais (serviço, batimento, deslocamento) com controlo e intenção tática. Participar em jogos com alternância de papéis, demonstrando entendimento estratégico (colocação da bola, gestão do espaço). Revelar autonomia na organização de jogos e aplicação das regras específicas da modalidade.				

Figura 2 - Plano Anual 8ºB

### 4.1.3 Planeamento anual da turma do 1.º ano do Curso Profissional Técnico de Desporto

O planeamento anual da turma do 1.º ano do Curso Profissional Técnico de Desporto (1.º TD), da EPC, apresentou características distintas relativamente ao ensino básico e secundário regular, refletindo as especificidades do ensino profissional. Ao contrário do modelo em blocos por período, aqui a organização faz-se por módulos de 25 horas, cada um com objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação próprios. Esta lógica modular exige do professor um planeamento rigoroso e, simultaneamente, flexível: é necessário garantir a consecução das metas de cada módulo, assegurando a progressão técnica, a coerência pedagógica e a ligação ao perfil de saída do curso.

À luz de Roldão (2009), o currículo é um projeto de ação flexível que se adapta às circunstâncias e orienta a formação integral do aluno. No contexto da EPC, essa visão concretiza-se numa disciplina de EF com dupla função: promover saúde e desenvolvimento motor global, e, em paralelo, contribuir para a formação de futuros técnicos de desporto, dotando-os de competências profissionais, éticas e sociais essenciais. Por isso, o planeamento partiu de três eixos: (i) domínio técnico-tático das modalidades nucleares do curso (por exemplo, atletismo, jogos desportivos coletivos e raquetes), (ii) literacia para a saúde e para o treino (princípios de carga, segurança, prevenção de lesões, aquecimento/retorno à calma), e (iii) competências profissionais transversais (comunicação, liderança, organização de eventos, arbitragem de base e apoio logístico).

Cada módulo foi desenhado com seqüências de aprendizagem do simples ao complexo, articulando momentos de técnica controlada, aplicação com constrangimentos e situação próxima da realidade (jogos reduzidos, simulações de sessão, minieventos). Sempre que pertinente, foram previstas tarefas em dupla camada: uma camada “atleta” (execução e compreensão do jogo) e uma camada “técnico estagiário” (observação com mini-rúbrica, gestão de material, sinalética de segurança, condução de

aquecimento). Esta alternância ajudou os alunos a compreenderem a modalidade por dentro e por fora, desenvolvendo simultaneamente competências de intervenção.

A avaliação assumiu um papel claramente regulador. Em cada módulo, a avaliação diagnóstica afinou pontos de partida; a formativa, apoiada em *checklists* e rubricas de 2–4 descritores operacionais, conduziu feedback curto e reensino imediato; a sumativa consolidou evidências ao longo do tempo, valorizando desempenho motor, tomada de decisão, cumprimento de normas de segurança, capacidade de observação/arbitragem elementar e atitudes profissionais (pontualidade, responsabilidade, cooperação). Foram integradas tarefas autênticas, como a condução de partes de sessão (aquecimento ou estação técnica), a organização de um circuito com critérios de segurança, o desenho de uma ficha de observação e a arbitragem de jogos reduzidos, sempre com critérios previamente partilhados.

A gestão do risco e a segurança foram dimensões estruturantes do planeamento. Antes de cada sessão, previram-se rotinas de verificação do espaço e do material, delimitação clara de zonas de trabalho e regras de circulação; durante a aula, definiram-se papéis funcionais (capitão de material, monitor de estação, cronometrista) para distribuir responsabilidades e aumentar a vigilância ativa. Esta abordagem, para além de mitigar riscos, treinou competências profissionais diretamente transferíveis para contextos de estágio e empregabilidade.

A diferenciação pedagógica foi assumida como condição de equidade: em cada tarefa, previram-se progressões e regressões por constrangimentos (espaço, tempo, oposição, alvos) e por produto (metas qualitativas/quantitativas distintas), garantindo desafio adequado para todos sem perder a coesão do grupo.

Por fim, o planeamento articulou-se com a vida da escola e da comunidade. Sempre que possível, foram incluídas tarefas com utilidade real, por exemplo, apoio à organização de torneios internos, elaboração de sinalética de segurança para eventos ou criação de pequenas fichas técnicas para turmas mais novas. Estas experiências aproximaram o 1.º TD do seu futuro contexto de atuação, reforçando a motivação, o sentido de pertença e a compreensão de que ser técnico de desporto é dominar o movimento, mas também saber planear, comunicar, liderar e garantir condições seguras para que outros aprendam e pratiquem.

#### **4.1.3.1 Estrutura do planeamento**

O planeamento anual contemplou três módulos distintos, cada um com 25 horas, num total de 75 horas letivas:

- Atividade Física, Condição Física e Saúde (1.º período) – Centrado na promoção da saúde, na avaliação e desenvolvimento da condição física, na adoção de estilos de vida saudáveis e na planificação de rotinas de exercício;
- Futebol (2.º período) – Focado nos fundamentos técnicos e táticos básicos, na compreensão do jogo e no desenvolvimento de valores como o fair-play, a cooperação e a tomada de decisão em contexto coletivo;
- Jogos de Raquetes: Badminton e Ténis de Mesa (3.º período) – Dedicado ao desenvolvimento da coordenação, antecipação e tomada de decisão, bem como à autonomia e autoconfiança dos alunos na execução de tarefas desportivas.

Cada módulo foi estruturado em aulas de 90 e 60 minutos, sendo que a diversidade temporal constituiu um recurso pedagógico relevante, permitindo alternar entre sessões mais intensivas e outras mais orientadas para a consolidação de aprendizagens.

## **1.º Módulo – Atividade Física, Condição Física e Saúde**

Lecionado no primeiro período, este módulo funcionou como alicerce do curso, ao sensibilizar os alunos para a relevância da prática regular de exercício físico e ao articular, desde cedo, os conteúdos da disciplina com a sua futura atuação enquanto técnicos de desporto. Partiu-se dos componentes da condição física resistência, força, flexibilidade, velocidade e coordenação, trabalhando-os de forma integrada e aplicada. A teoria foi permanentemente ligada à prática através de baterias do programa FITescola (p. ex., resistência cardiorrespiratória, força de membros superiores/inferiores, mobilidade articular) e de rotinas simples de monitorização (registo de FC de repouso e pós-esforço, escalas de percepção subjetiva do esforço, diários curtos de atividade), permitindo aos alunos compreenderem a utilidade dos dados e tomar decisões informadas sobre o treino.

Para além do treino físico, a dimensão educativa assumiu centralidade. Promoveram-se momentos de reflexão orientada sobre estilos de vida, com foco em nutrição, hidratação, sono/recuperação e gestão do stress, relacionando estes fatores com o rendimento nas aulas e com a saúde a médio/longo prazo. Pequenas tarefas autênticas como planear uma semana de atividade física realista, analisar uma rotulagem nutricional ou delinear estratégias de higiene do sono, reforçaram a transferência para a vida quotidiana. Nesta linha, a disciplina foi intencionalmente apresentada como educação para uma vida ativa e saudável, superando a mera dimensão desportiva e contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis pelo seu bem-estar físico e mental (Bento, 2003).

Em termos metodológicos, as sessões combinaram instrução direta (para clarificar critérios técnicos e de segurança) com trabalho por estações e desafios funcionais ajustados ao nível de proficiência. A diferenciação fez-se por constrangimentos (tempo, carga, amplitude, complexidade motora) e por produto (metas distintas, mas equivalentes), assegurando que todos os alunos encontravam desafios alcançáveis. A segurança foi um princípio transversal: verificações prévias do espaço/material, instruções claras de execução, progressões graduais e regras de circulação mitigaram o risco e apoiaram a confiança. A gestão do tempo útil de prática foi garantida por rotinas estáveis e transições rápidas, potenciando o número de repetições significativas e a qualidade do feedback.

A avaliação assumiu um papel regulador. A diagnóstica estabeleceu pontos de partida e metas pessoais; a formativa, apoiada em listas de verificação e mini-rúbricas de execução, orientou feedback breve, específico e acompanhado de “passo seguinte”; a sumativa consolidou evidências recolhidas ao longo do módulo, valorizando não apenas resultados, mas também progressos, literacia para a saúde, cumprimento de normas de segurança e atitudes profissionais (pontualidade, responsabilidade, cooperação). Sempre que possível, os alunos alternaram papéis de “praticante” e “técnico estagiário” (observação com critérios, registo de dados, condução de aquecimento), compreendendo o conteúdo por dentro (movimentar-se com qualidade) e por fora (saber planear, monitorizar e comunicar).

Assim, este módulo posicionou a EF como eixo de promoção da saúde e de desenvolvimento integral: os alunos aprenderam a treinar com propósito, a ler indicadores simples de condição física e a relacioná-los com opções de estilo de vida; simultaneamente, ganharam ferramentas práticas de observação, registo e comunicação indispensáveis ao perfil profissional do curso. Esta articulação entre CM, literacia para a saúde e competências técnicas criou uma base sólida para os módulos seguintes e para a futura intervenção no terreno (Bento, 2003).

## **2.º Módulo – Futebol**

O segundo módulo foi dedicado ao Futebol, modalidade que, para esta turma exclusivamente masculina e maioritariamente federada, representou simultaneamente forte motivação e desafio pedagógico. A elevada competência técnica de muitos alunos permitiu abreviar a fase de estabilização

dos fundamentos (passe, recepção, condução, remate, desmarcação e marcação) e avançar de forma célere para contextos de jogo reduzido, onde se exploraram princípios táticos elementares de ataque (largura/profundidade, linhas de passe, mobilidade) e de defesa (contenção, cobertura, equilíbrios). Para rentabilizar o tempo útil de prática, as sessões foram organizadas em rotinas claras e em estações com tarefas paralelas, reduzindo filas e aumentando o número de repetições significativas. As progressões seguiram a lógica do simples para o complexo e do controlado para o contextualizado, alternando momentos de instrução direta (critérios técnicos) com abordagens centradas no jogo e na resolução de problemas (jogos condicionados, alvos e regras que induzem o comportamento pretendido).

O principal desafio consistiu em manter o foco pedagógico num grupo com forte predisposição competitiva, em que o desejo de “ganhar” por vezes se sobrepunha ao processo de aprender. Perante este cenário, o estagiário procurou canalizar a competição como alavanca motivacional, mas sempre subordinada a objetivos de aprendizagem explícitos. Para isso, definiu metas observáveis por microciclos (por exemplo, “criar duas linhas de passe em cada fase de construção” ou “recuperar organização defensiva em menos de três segundos após perda”), atribuiu pontuações bônus para comportamentos-alvo (recuperação rápida, passe de segurança, cobertura eficaz) e integrou intervalos de “time-out pedagógico” para correções breves, específicas e orientadas.

A diferenciação pedagógica foi uma constante, dada a heterogeneidade de níveis e perfis competitivos. Ajustaram-se constrangimentos, dimensão do campo, número de toques, superioridades/inferioridades numéricas, tempo de posse e alvos, para garantir desafio adequado sem fragmentar o grupo. Em jogos reduzidos 3x3/4x4/5x5, alunos mais avançados receberam restrições que aumentavam a exigência decisional (por exemplo, finalizar apenas após combinação a dois ou alternar corredores), enquanto quem necessitava de reforço técnico trabalhou com regras que simplificavam a leitura do jogo (apoiar por trás da linha da bola, dois toques máximos).

A avaliação assumiu função reguladora e formativa. No início, um breve diagnóstico em jogo reduzido mapeou pontos de partida; ao longo das sessões, *checklists* de 2–3 descritores (qualidade do primeiro toque, orientação corporal, criação de linhas de passe, TResp na perda/recuperação) orientaram a observação focal do estagiário e a auto/heteroavaliação dos alunos. O feedback foi curto, específico e ligado a critérios, valorizando simultaneamente execução técnica e decisão em contexto. Na avaliação sumativa, ponderaram-se evidências acumuladas de execução, leitura de jogo e comportamentos de cooperação/fair-play, em coerência com os objetivos do módulo.

A segurança e a gestão do risco foram asseguradas por verificação prévia do espaço, delimitação nítida de zonas, regras de circulação e controlo da intensidade nos jogos condicionados. Em termos de clima, a intervenção procurou alinhar excelência competitiva com valores educativos, dando corpo à ideia de que ensinar desporto é mais do que automatizar gestos: é formar praticantes que compreendem e vivenciam solidariedade, respeito, cooperação e espírito de equipa (Carreiro da Costa, 2015). Esta visão esteve presente na linguagem, nos critérios de sucesso e na estrutura das tarefas, reforçando o papel da EF e, em particular, do Futebol como meio de desenvolvimento pessoal e social.

### **3.º Módulo – Jogos de Raquetes (Badminton e Ténis de Mesa)**

O último módulo do ano foi dedicado aos Jogos de Raquetes, badminton e ténis de mesa e revelou-se especialmente pertinente por proporcionar uma experiência contrastante face às modalidades coletivas dominantes no curso. Ao colocar o aluno em confronto direto com um adversário e com um objeto em rápida deslocação, estas modalidades exigem coordenação óculo-manual apurada, concentração sustentada, capacidade de antecipação e tomada de decisão sob constrangimentos de tempo e espaço. A par do desenvolvimento técnico (empunhadura, posição-base, preparação do

golpe, contacto e recuperação), trabalhou-se a literacia tática essencial: ler trajetória e rotação, variar direção, profundidade e ritmo, gerir a zona-alvo e recuperar para a posição de equilíbrio.

Dada a escassa experiência prévia de muitos alunos, a intervenção assentou em progressões simples e adaptadas, começando em situações altamente controladas (alvos estáveis, lançamentos previsíveis, séries cronometradas) e avançando para trocas livres com objetivos táticos claros. A organização por estações serviços para alvos, controlo de trajetória (alto/curto), defesa/ataque no corredor, ralis com limitação de toques — garantiu elevado tempo útil de prática e permitiu ao estagiário circular para oferecer feedback breve, específico e acionável. A diferenciação fez-se por constrangimentos (distância, tamanho do alvo, ritmo imposto, regras de pontuação) e por produto (metas individuais de acerto/ralis), assegurando que todos encontravam desafio adequado, dos iniciantes aos mais dotados.

O módulo valorizou explicitamente a autonomia e a autoconfiança. A auto e heteroavaliação com mini-rúbricas simples (posição-base, preparação, contacto, recuperação) ajudou os alunos a monitorizar a execução e a perceber a relação entre decisão e resultado. Sempre que necessário, recorreu-se a vídeo curto para comparação “antes/depois”, tornando visível a melhoria e reforçando a perceção de competência. Como sublinha Esteves (2010), “o sucesso educativo passa pela capacidade de o professor criar situações em que cada aluno possa experimentar a superação e sentir-se competente”; este princípio orientou a escolha de tarefas, a dosagem da dificuldade e o modo de devolução de *feedback*.

A segurança e a gestão do espaço foram asseguradas por delimitação clara de zonas de jogo, regras de circulação entre estações, verificação do material e instruções sobre comportamento responsável (respeito pela rede/mesa, recolha de volantes/bolas, pausas ativas). Em termos de avaliação, manteve-se a lógica reguladora: diagnóstico breve para mapear pontos de partida, registos formativos durante as estações e síntese sumativa baseada em evidências acumuladas (execução técnica em critérios-chave, capacidade de variar a resposta tática e indicadores de fair-play e autorregulação). No final do módulo, observaram-se ganhos consistentes na qualidade do gesto, na leitura de trajetória e na estabilidade emocional em contexto de oposição, sinal de que a diversidade metodológica e a clareza dos critérios criaram condições reais para a superação e para o desenvolvimento da autonomia motora (Esteves, 2010).

### **Reflexão crítica sobre o planeamento da turma 1ºTD**

O planeamento anual do 1.º TD destacou-se pela necessidade de articular as exigências curriculares da EF com a lógica modular do ensino profissional e com o perfil específico da turma. O facto de esta ser composta exclusivamente por rapazes, com forte predisposição desportiva e muitos deles federados em diferentes modalidades, constituiu simultaneamente uma oportunidade e um desafio para o estagiário. Se, por um lado, a experiência e o interesse dos alunos favoreceram um elevado nível de envolvimento e de desempenho motor, por outro lado, a gestão da motivação, da competitividade e das diferentes expectativas individuais revelou-se fundamental para assegurar um ambiente equilibrado e propício à aprendizagem. Esta constatação evidenciou que, em contextos com forte heterogeneidade de vivências desportivas, o planeamento não pode limitar-se à simples transmissão de conteúdos, mas deve promover momentos de diferenciação pedagógica e de reflexão crítica, capazes de envolver todos os alunos no processo formativo.

A organização modular, ainda que mais rígida na carga horária (25 horas por módulo), revelou-se um elemento estruturante que contribuiu para dar clareza ao processo de planeamento e para facilitar a monitorização da evolução dos alunos. Esta lógica de organização, característica do ensino

profissional, permitiu estabelecer uma relação mais próxima entre os conteúdos da disciplina de EF e a futura prática profissional dos estudantes, reforçando a pertinência da disciplina no currículo. Tal enquadramento evidenciou a importância de um planeamento que vá para além do mero cumprimento formal do programa, promovendo aprendizagens que tenham ressonância tanto no domínio motor e técnico-tático, como no desenvolvimento de competências sociais, atitudinais e profissionais.

Neste sentido, o planeamento do 1.º TD constituiu uma experiência particularmente relevante para o estagiário, não apenas pelo desafio da adaptação ao contexto profissionalizante, mas também pelo aprofundamento da consciência de que a EF deve ser concebida como um espaço de desenvolvimento integral. A divisão modular permitiu estruturar aprendizagens significativas e diversificadas, ligadas à promoção da saúde, à autonomia motora e à valorização do trabalho cooperativo, mas também à preparação dos alunos para situações concretas da sua futura área de atuação. Este processo reforçou a convicção de que planear em EF implica um equilíbrio entre rigor e flexibilidade, entre exigência curricular e adequação pedagógica, confirmando que a verdadeira eficácia do planeamento reside na sua capacidade de responder ao contexto específico e às necessidades reais dos alunos.

Escola Profissional de Cuba  
2024/2025  
Plano Anual 1ºTD

OBJETIVOS GERIAS ATIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS	EDUCAÇÃO FÍSICA		Nº DE AULAS		
	1ªAULA	2ªAULA			
<b>Módulo: Atividade Física, Condição Física e Saúde (25h)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a importância da prática regular de atividade física como fator determinante para a promoção da saúde e da qualidade de vida.</li> <li>Conhecer os principais componentes da condição física (resistência, força, flexibilidade, velocidade e coordenação).</li> <li>Avaliar a sua condição física através de testes de campo e interpretá-los criticamente.</li> <li>Adquirir hábitos de prática sistemática de exercício físico orientado, tendo em conta os princípios do treino e os objetivos pessoais.</li> <li>Planificar e aplicar rotinas básicas de exercício físico adaptadas às suas capacidades e necessidades.</li> <li>Promover estilos de vida saudáveis, incluindo a prática de exercício físico, alimentação equilibrada, repouso e controlo do stress.</li> </ul>	SEMANA 23-27 Set 30-5 Out 7-11 Out 14-18 Out 21-25 Out 28-31 Out 4-8 Nov 11-15 Nov 18-22 Nov 25-29 Nov 2-6 Dez 9-13 Dez	Atividade Física, Condição Física e Saúde I Atividade Física, Condição Física e Saúde I Atividade Física, Condição Física e Saúde I Atividade Física, Condição Física e Saúde I Atividade Física, Condição Física e Saúde I Atividade Física, Condição Física e Saúde I Atividade Física, Condição Física e Saúde I Atividade Física, Condição Física e Saúde I Atividade Física, Condição Física e Saúde I Atividade Física, Condição Física e Saúde I Atividade Física, Condição Física e Saúde I Atividade Física, Condição Física e Saúde I	AULAS DE 90m: 10  AULAS DE 60m: 10  TOTAL: 25H		
	<b>Módulo: Futebol (25h)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dominar os fundamentos técnicos básicos do futebol (passe, receção, condução, remate, desmarcação e marcação).</li> <li>Aplicar os princípios do jogo em situações simples e progressivamente mais complexas (jogo reduzido).</li> <li>Desenvolver a capacidade de tomar decisões rápidas e eficazes em contexto de jogo.</li> <li>Compreender as regras fundamentais da modalidade e aplicá-las corretamente.</li> <li>Cooperar com os colegas em contexto de jogo, respeitando os papéis e as responsabilidades de cada posição.</li> <li>Valorizar o fair-play e o respeito pelos colegas, adversários e árbitros.</li> <li>Promover a responsabilidade, o espírito de equipa e a superação pessoal através da prática da modalidade.</li> </ul>	6-10 Jan 13-17 Jan 20-24 Jan 27-31 Jan 3-7 Fev 10-14 Fev 17-21 Fev 24-28 Fev 3-7 Mar 10-14 Mar 17-21 Mar 24-28 Mar 31-4 Abr	JDC - Futebol JDC - Futebol JDC - Futebol JDC - Futebol JDC - Futebol JDC - Futebol JDC - Futebol JDC - Futebol Férias de Carnaval JDC - Futebol JDC - Futebol JDC - Futebol JDC - Futebol	AULAS DE 90m: 10  AULAS DE 60m: 10  TOTAL: 25H	
		<b>Módulo: Jogos de Raquetes – Badminton/Ténis de Mesa (25h)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os princípios básicos dos jogos de raquetes, nomeadamente o objetivo do jogo, o sistema de pontuação e as regras essenciais.</li> <li>Executar corretamente os gestos técnicos fundamentais: serviço, batimentos (direto e cruzado), deslocamentos e posicionamento em campo.</li> <li>Desenvolver a capacidade de antecipação, reação e tomada de decisão rápida em situações de oposição.</li> <li>Aplicar estratégias simples de jogo, de forma individual e/ou em pares.</li> <li>Promover o controlo emocional, a concentração e a persistência na superação dos desafios da prática.</li> <li>Demonstrar atitudes de respeito, tolerância e cooperação durante a prática e nos momentos de competição.</li> <li>Desenvolver a autonomia e a autoconfiança na execução das tarefas propostas.</li> </ul>	21-25 Abr 28-02 Maio 5-9 Maio 12-16 Maio 19-23 Maio 26-30 Maio 2-6 Junho 9-13 Junho 16-20 Junho 23-27 Junho 30-4 Junho 7-11 Junho	Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes Feriado – 25 de Abril Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes Jogos de Raquetes	AULAS DE 90m: 12  AULAS DE 60m: 7  TOTAL: 25H

Figura 3 -Plano 1ºTD

## 4.2 Ensino

A dimensão do ensino constituiu um dos eixos centrais da PES, na medida em que representou a concretização do planeamento em ação pedagógica, exigindo do estagiário a capacidade de transformar intenções educativas em práticas efetivas de ensino e aprendizagem. Ensinar em EF implicou mobilizar, de forma integrada, conhecimentos científicos, metodológicos, didáticos e relacionais, ajustando-os continuamente às características específicas das turmas, às condições materiais existentes e às necessidades individuais dos alunos. Neste sentido, o ensino assumiu-se

como um processo complexo e situado, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se centra na criação de contextos que promovam a participação ativa, a compreensão e o desenvolvimento integral dos alunos.

De acordo com Rink (1993), um ensino de qualidade em EF caracteriza-se pela criação de oportunidades de aprendizagem equitativas, desafiantes e significativas para todos os alunos, princípio que orientou a intervenção pedagógica do estagiário ao longo de toda a PES. Esta perspetiva é reforçada por Rosado e Ferreira (2011), ao sublinharem que a eficácia do ensino em EF depende não apenas da qualidade das tarefas propostas, mas também da forma como estas são organizadas, apresentadas e ajustadas em função das respostas dos alunos. Assim, o ensino foi concebido como um processo dinâmico e adaptativo, no qual o professor assume um papel ativo na regulação das aprendizagens e na mediação entre os objetivos curriculares e a realidade concreta da aula.

A clareza das instruções e a estruturação das tarefas revelaram-se elementos determinantes para a eficácia do ensino. Instruções curtas, precisas e focadas nos aspetos essenciais da tarefa facilitaram a compreensão dos alunos e permitiram maximizar o tempo útil de prática, fator reconhecido pela literatura como crucial para a aprendizagem motora (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011). Paralelamente, a gestão do tempo e do espaço foi planeada de forma intencional, recorrendo à organização por estações, ao trabalho em pequenos grupos e à delimitação clara das áreas de prática, assegurando níveis elevados de envolvimento e reduzindo tempos mortos.

A escolha das metodologias de ensino procurou responder às exigências dos conteúdos, às características das turmas e aos objetivos de aprendizagem definidos. Foram mobilizadas estratégias de ensino mais diretivas, sempre que se revelou necessário clarificar critérios técnicos ou garantir condições de segurança, e abordagens mais centradas no jogo, na resolução de problemas e na tomada de decisão, particularmente em conteúdos de jogos desportivos coletivos. Esta alternância metodológica encontra suporte em Mesquita e Graça (2014), que defendem a complementaridade entre diferentes modelos de ensino como forma de enriquecer as experiências de aprendizagem e responder à diversidade dos contextos educativos.

A capacidade de adaptação às condições reais de prática constituiu outro aspeto central da dimensão do ensino. As variações no número de alunos, as limitações de espaço, as condições meteorológicas e a heterogeneidade dos níveis de competência exigiram decisões pedagógicas imediatas e ajustamentos constantes às tarefas propostas. Tal como refere Roldão (2009), ensinar implica tomar decisões em contexto, com base na leitura contínua da situação pedagógica, assumindo o ensino como um processo reflexivo e não como a mera execução de um plano pré-definido.

A dimensão relacional assumiu igualmente um papel determinante na qualidade do ensino. A construção de um clima de aula positivo, baseado no respeito, na proximidade e na cooperação, revelou-se essencial para promover o envolvimento dos alunos e a sua disponibilidade para aprender. Em EF, onde a aprendizagem ocorre em contexto de exposição corporal e interação constante, a segurança emocional e o sentimento de pertença ao grupo assumem particular relevância (Maldonado, 2018). A valorização do esforço, a aceitação do erro como parte integrante do processo de aprendizagem e a promoção de relações interpessoais positivas contribuíram para um ambiente favorável ao desenvolvimento motor, social e emocional dos alunos.

Importa ainda salientar que o ensino foi concebido numa lógica inclusiva e diferenciada, procurando assegurar que todos os alunos encontrassem desafios ajustados às suas possibilidades. A adaptação das tarefas através da variação de constrangimentos, a organização flexível dos grupos e a definição de metas comuns com percursos diferenciados permitiram responder à diversidade existente nas turmas, promovendo equidade e evitando situações de exclusão. Esta abordagem encontra respaldo

em Carreiro da Costa (2015), ao defender que a EF deve garantir oportunidades reais de sucesso para todos os alunos, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

A dimensão do ensino traduziu-se na materialização da intencionalidade educativa do estagiário, integrando planeamento, ação pedagógica, relação pedagógica e adaptação ao contexto. A eficácia do ensino revelou-se dependente não apenas do domínio dos conteúdos e das metodologias, mas sobretudo da capacidade de transformar o planeado em experiências de aprendizagem significativas, desafiantes e ajustadas à realidade concreta das turmas. A experiência vivida ao longo da PES confirmou, assim, que ensinar em EF é um processo exigente, reflexivo e profundamente contextualizado, no qual o professor assume um papel central como mediador da aprendizagem e promotor do desenvolvimento integral dos alunos.

#### **4.2.1 Estilos de ensino, organização e gestão da aula**

As opções metodológicas adotadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada tiveram sempre em consideração os objetivos definidos para cada unidade didática, as condições concretas de prática e os perfis das turmas. O ensino foi concebido como um processo intencional e contextualizado, no qual a seleção dos estilos de ensino procurou responder às exigências dos conteúdos, às características dos alunos e às condições de segurança. De acordo com Mosston e Ashworth (2008), a utilização consciente e criteriosa dos diferentes estilos de ensino permite ao professor adequar o grau de controlo, autonomia e tomada de decisão concedido aos alunos, potenciando aprendizagens mais eficazes e ajustadas às situações educativas.

De forma geral, foram privilegiados estilos de ensino mais diretivos, como o comando e a prática por tarefas, sobretudo nas fases iniciais de aprendizagem e em modalidades que implicavam maior exigência em termos de segurança, como a ginástica de aparelhos. Nestes contextos, a clareza das instruções, a demonstração rigorosa e o controlo do ritmo de execução revelaram-se essenciais para garantir não apenas a eficácia da aprendizagem, mas também a integridade física dos alunos. Tal opção encontra suporte em Rosado e Ferreira (2011) e em Siedentop, Hastie e van der Mars (2011), ao salientarem que, em tarefas de risco elevado ou de elevada complexidade técnica, os estilos mais estruturados contribuem para reduzir a incerteza, aumentar a segurança e assegurar critérios de qualidade na execução.

Paralelamente, sempre que os objetivos incidiam no desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da compreensão do jogo, recorreu-se a estilos de ensino mais abertos, como a descoberta guiada e a resolução de problemas. Estes estilos permitiram envolver os alunos de forma mais ativa no processo de aprendizagem, incentivando a reflexão, a exploração de soluções e o pensamento tático, particularmente em modalidades de jogos desportivos coletivos. De acordo com Mesquita e Graça (2014), a utilização de abordagens centradas no aluno favorece aprendizagens mais significativas, uma vez que promove a compreensão das situações de jogo e a transferência das aprendizagens para contextos reais de prática. A alternância entre estilos diretivos e mais abertos revelou-se, assim, fundamental para equilibrar a necessidade de estruturação com o estímulo à criatividade e à participação ativa.

A organização das aulas seguiu uma lógica de progressão pedagógica, estruturada em três momentos fundamentais: aquecimento, parte fundamental e retorno à calma. O aquecimento assumiu um papel que ultrapassou a mera preparação fisiológica dos alunos. Para além da ativação cardiorrespiratória e neuromuscular, foi concebido como um momento de transição psicológica e social, criando condições para a concentração, a motivação e a predisposição para a aprendizagem. Sempre que possível, foram integrados exercícios lúdicos, jogos simplificados ou tarefas relacionadas com os conteúdos da parte fundamental, promovendo uma articulação entre preparação física, cognitiva e afetiva. Esta perspetiva

é corroborada por Carvalho (2012) e Rosado e Ferreira (2011), que defendem que o aquecimento deve assumir um carácter pedagógico, funcionando como introdução progressiva aos conteúdos da aula.

A parte fundamental constituiu o núcleo central da aula, onde se procurou articular situações de carácter analítico, destinadas ao aperfeiçoamento técnico, com situações globais, mais próximas do contexto real da modalidade. Esta combinação permitiu desenvolver simultaneamente a correção do gesto técnico e a sua aplicação em contextos de tomada de decisão, respeitando o princípio da transferência da aprendizagem. Nos jogos desportivos coletivos, as progressões evoluíram de exercícios em pares ou pequenos grupos para situações reduzidas de jogo, privilegiando a participação ativa de todos os alunos e a diversidade de papéis desempenhados. Nas modalidades individuais, como a ginástica, a organização por estações, a rotação de tarefas e a definição clara de critérios de segurança permitiram garantir rigor técnico, controlo do risco e elevado envolvimento motor. A gestão do espaço, do tempo e dos materiais foi planeada de forma intencional, com o objetivo de maximizar o tempo de empenhamento motor e reduzir tempos de espera, aspeto reconhecido como determinante para a aprendizagem em EF (Mesquita, 2005; Siedentop et al., 2011).

A fase de retorno à calma assumiu igualmente uma relevância que ultrapassou a dimensão fisiológica. Para além da redução gradual da intensidade do esforço, visando a recuperação orgânica e a prevenção de lesões, este momento foi aproveitado para a realização de exercícios de alongamento, mobilidade articular e controlo respiratório, favorecendo o equilíbrio psicofisiológico dos alunos. Simultaneamente, constituiu um espaço de consolidação pedagógica, no qual se retomavam os objetivos da aula, se valorizavam os progressos alcançados e se identificavam aspetos a melhorar. Segundo Bento (2003) e Rosado e Ferreira (2011), esta fase contribui para a auto percepção do desempenho e para a ligação entre a experiência vivida e aprendizagens futuras, reforçando o sentido educativo da aula de EF.

A utilização articulada de diferentes estilos de ensino, aliada a uma organização criteriosa e a uma gestão eficaz da aula, permitiu criar contextos de aprendizagem estruturados, seguros e motivadores. A intencionalidade pedagógica subjacente às opções metodológicas adotadas revelou-se determinante para maximizar o envolvimento dos alunos, assegurar a qualidade do tempo de prática e promover aprendizagens significativas, ajustadas às características das turmas e aos objetivos curriculares da disciplina.

#### **4.2.2 Transmissão de informação e *feedback***

Na transmissão de informação, o estagiário procurou adotar uma comunicação clara, concisa e objetiva, ajustando a linguagem ao nível etário, às características das turmas e à complexidade dos conteúdos a lecionar. A informação verbal foi frequentemente complementada por demonstrações práticas, realizadas quer pelo professor, quer pelos próprios alunos, potenciando a aprendizagem por observação e facilitando a compreensão dos aspetos críticos da execução. Tal opção metodológica encontra respaldo em Mesquita (2005), ao afirmar que a demonstração constitui um recurso essencial na orientação da prática, pois permite ao aluno construir representações mentais mais ajustadas do movimento e, dessa forma, acelerar o processo de aprendizagem.

O *feedback*, por sua vez, assumiu-se como um elemento estruturante da intervenção pedagógica. Sempre que possível, foi imediato, específico e individualizado, incidindo sobre aspetos concretos da execução, de modo a corrigir erros e orientar a melhoria. Em contextos coletivos, foi igualmente utilizado como estratégia reguladora, destacando pontos-chave comuns a todo o grupo. Mais do que um instrumento corretivo, o *feedback* foi concebido como uma ferramenta motivacional e formativa, procurando valorizar os progressos individuais e coletivos, reconhecendo o empenho e a evolução dos alunos. Esta visão é corroborada por Rosado (1999), que destaca o *feedback* como um dos fatores

pedagógicos mais determinantes na aprendizagem motora, uma vez que fornece informação externa essencial para o ajustamento da prática e para a consolidação de competências.

Assim, a forma como a informação foi transmitida e como o *feedback* foi gerido ao longo das aulas evidenciou que a eficácia da ação pedagógica não depende apenas da qualidade das tarefas propostas, mas também da clareza comunicativa, da pertinência das correções e do reconhecimento dos progressos. Esta dimensão permitiu ao estagiário desenvolver maior consciência sobre o impacto da comunicação pedagógica, confirmando que ensinar EF exige uma articulação constante entre instrução, observação e *feedback*, num processo que conjuga rigor técnico com sensibilidade pedagógica.

#### **4.2.3 Gestão da disciplina e clima de aula**

A gestão da disciplina e a construção de um clima de aula positivo constituem dimensões indissociáveis da ação pedagógica e assumem particular relevância na EF, onde a aprendizagem ocorre em contexto de movimento, interação constante e elevada exposição social dos alunos. Conforme salientam Maldonado (2018) e Laranjo e Saavedra Filho (2024), a qualidade do clima relacional influencia de forma decisiva a motivação, o envolvimento e o sucesso educativo, sendo responsabilidade do professor criar intencionalmente um ambiente seguro, inclusivo e pedagogicamente exigente.

A estratégia adotada ao longo da PES assentou, numa primeira fase, na definição clara e consistente de regras, expectativas e rotinas de funcionamento, logo no início do ano letivo. A explicitação de normas simples e estáveis, associada a uma linguagem clara e assertiva, permitiu reduzir ambiguidades e promover comportamentos adequados. A previsibilidade das rotinas, entrada no espaço de aula, organização do material, transições entre tarefas e encerramento da sessão, contribuiu para diminuir a ansiedade dos alunos, aumentar a confiança e potenciar o tempo útil de prática.

No que respeita à prevenção e remediação de comportamentos de indisciplina, privilegiou-se uma abordagem proativa e educativa, baseada na valorização dos comportamentos positivos e no diálogo imediato sempre que surgiram situações de desatenção ou conflito. A intervenção procurou ser célere, proporcional e contextualizada, evitando a escalada de problemas e promovendo a responsabilização dos alunos pelas suas atitudes. No caso específico do 8.º B, o recurso à competição saudável revelou-se uma estratégia eficaz para manter o foco e o empenho, explorando a predisposição natural de alguns alunos para o desafio e a superação, sem comprometer o respeito pelas regras e pelos colegas.

A promoção de um clima de aula positivo foi uma prioridade transversal, sustentada na construção de relações pedagógicas baseadas no respeito, na proximidade e na confiança mútua. Foram incentivados valores como a cooperação, a ajuda, o *fair-play* e a responsabilidade, considerados fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Como refere Bento (2003), a EF constitui um espaço privilegiado de socialização, no qual se promovem valores essenciais à convivência em sociedade, como a disciplina, a solidariedade e o respeito pelos outros.

Paralelamente, procurou-se fomentar a autonomia e a responsabilização dos alunos, criando condições para a autorregulação da aprendizagem e do comportamento. A apresentação de critérios de êxito em linguagem acessível, a possibilidade de escolha de níveis de desafio e a definição de metas de progresso favoreceram o envolvimento ativo dos alunos nas tarefas propostas. Estas estratégias contribuíram para que os alunos se percecionassem como agentes do seu próprio processo de aprendizagem, reforçando o sentido de compromisso e pertença ao grupo.

A colaboração e o trabalho em equipa foram igualmente valorizados através da implementação de estruturas cooperativas simples, como o trabalho a pares com papéis complementares, a organização por estações com monitores rotativos e a realização de desafios coletivos com objetivos comuns. Estas

práticas promoveram a interdependência positiva, a responsabilização mútua e o reforço do espírito de grupo. Em contexto de aula, o erro foi encarado como parte integrante do processo de aprendizagem, sendo valorizada a diversidade de ritmos, estilos e níveis de proficiência como um elemento enriquecedor do grupo (Laranja & Saavedra Filho, 2024).

A gestão da disciplina e do clima de aula assentou num equilíbrio entre apoio e exigência, proximidade e rigor, autonomia e cooperação. Ao cuidar de forma intencional destas dimensões, foi possível criar um ambiente emocionalmente seguro e pedagogicamente estimulante, no qual os alunos se sentiram reconhecidos, capazes e motivados para participar ativamente nas aprendizagens propostas. Este equilíbrio revelou-se determinante para o aprofundamento do envolvimento dos alunos e para a construção de um contexto de aprendizagem consistente e sustentável.

#### **4.2.4 Observação, reflexão pedagógica e diferenças entre níveis de ensino**

Para além da prática docente direta, o estagiário teve oportunidade de observar e analisar aulas de outros docentes do grupo disciplinar e do professor cooperante. Estes momentos revelaram-se fundamentais para identificar diferentes estilos de intervenção, estratégias de gestão e formas de relação pedagógica, contribuindo para a construção de uma prática própria mais consciente e fundamentada. As reuniões de reflexão após cada aula, realizadas com os orientadores, possibilitaram ainda um processo de autoavaliação contínuo, reforçando a consciência crítica sobre os pontos fortes e os aspetos a melhorar.

A PES permitiu igualmente compreender que o ensino da EF varia substancialmente consoante o nível de ensino. No ensino básico, nomeadamente no 6.º B, a ênfase esteve no desenvolvimento das competências motoras fundamentais e na criação de hábitos de prática, garantindo que todos os alunos adquirissem experiências diversificadas e enriquecedoras. De acordo com Bento (2003), na infância e na adolescência inicial a EF deve ter um carácter predominantemente formativo, proporcionando uma variedade de experiências que ampliem o repertório motor dos alunos. Já no ensino secundário regular, representado pelo 8.º B, a intervenção pedagógica implicou um trabalho mais aprofundado de consolidação técnica e de introdução a dimensões táticas e estratégicas do jogo, favorecendo a autonomia, a responsabilidade e a compreensão coletiva. A heterogeneidade da turma exigiu uma diferenciação pedagógica mais marcada, ajustando a exigência e as tarefas às motivações e níveis de desempenho distintos dos alunos.

Por sua vez, no ensino profissional, concretamente no 1.º TD da EPC, a EF assumiu um carácter particular, sendo lecionada em módulos de 25 horas e com um grupo de alunos com predisposição e interesse específicos pela área do desporto. Este contexto exigiu um ensino mais próximo da realidade prática e profissional, preparando os alunos para funções futuras como técnicos de desporto. De acordo com Roldão (2009), o currículo deve ser concebido de forma flexível e contextualizada, permitindo responder às especificidades e finalidades de cada percurso educativo. Nesse sentido, privilegiaram-se metodologias ativas que promovessem a autonomia, a autoconfiança e a liderança, competências essenciais para o futuro profissional dos estudantes.

Assim, a diversidade dos contextos permitiu ao estagiário compreender que a docência em EF não pode ser concebida de forma uniforme, mas antes como um exercício de adaptação pedagógica, no qual o professor deve ajustar estilos de ensino, estratégias de motivação e formas de organização às características e exigências de cada nível de ensino.

### 4.3 Avaliação

A avaliação constitui uma dimensão central e estruturante do processo de ensino-aprendizagem, assumindo-se como um instrumento regulador da prática pedagógica e como um meio privilegiado de promoção de aprendizagens significativas. Em EF, atendendo à natureza prática, dinâmica e multifacetada da disciplina, a avaliação deve ultrapassar uma lógica meramente classificativa, sendo entendida como um processo contínuo, intencional e integrado, que permite acompanhar a progressão dos alunos, sustentar a tomada de decisões pedagógicas e valorizar o percurso individual de cada um ao longo do tempo (Bento, 2003; Fernandes, 2006).

Avaliar em EF implica garantir coerência entre os objetivos definidos, os conteúdos lecionados, as experiências de aprendizagem proporcionadas e os critérios utilizados para apreciar o desempenho dos alunos. Neste sentido, a avaliação não pode ser encarada como um momento isolado no final do processo, mas antes como uma componente intrínseca do ensino, que se articula de forma estreita com o planeamento e com a intervenção pedagógica. Tal como refere Roldão (2009), a avaliação assume um papel regulador, na medida em que sustenta decisões informadas sobre a adequação das estratégias de ensino e a progressão das aprendizagens.

De acordo com Carreiro da Costa (2015), a avaliação organiza-se em três tipologias fundamentais que se articulam de forma complementar. A avaliação diagnóstica, realizada no início de uma unidade didática ou período letivo, permite identificar os conhecimentos prévios, as competências motoras e as necessidades dos alunos, constituindo um ponto de partida essencial para a definição de metas realistas e para a diferenciação do ensino. A avaliação formativa decorre ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e tem como finalidade acompanhar a evolução dos alunos, permitindo reajustar o planeamento e as tarefas em função das evidências recolhidas. A avaliação sumativa, por sua vez, ocorre no final de uma unidade, período ou ciclo de ensino, tendo como objetivo sintetizar as aprendizagens realizadas e atribuir uma classificação que reflita o percurso desenvolvido, e não apenas desempenhos pontuais.

Em EF, a avaliação deve assumir um carácter claramente multidimensional, respeitando a complexidade do processo educativo. Para além da dimensão motora, associada à execução técnica e ao desempenho físico, importa considerar a dimensão cognitiva, relacionada com o conhecimento das regras, princípios de jogo e conceitos inerentes às diferentes modalidades, bem como a dimensão socioafetiva, que integra aspetos como o empenho, a cooperação, a responsabilidade, o respeito pelas normas e o fair-play. Esta abordagem global permite uma apreciação mais justa e contextualizada do aluno, evitando reducionismos centrados exclusivamente na performance motora (Bento, 2003).

A conceção dos instrumentos de avaliação deve ser rigorosa, diversificada e coerente com os objetivos de aprendizagem definidos. A utilização de grelhas de critérios, rúbricas analíticas e registos sistemáticos contribui para maior clareza, validade e fiabilidade do processo avaliativo, permitindo uma apreciação consistente dos diferentes domínios do desempenho. Para garantir transparência e equidade, é fundamental que os critérios de avaliação sejam explícitos e conhecidos pelos alunos desde o início das unidades didáticas, possibilitando-lhes compreender o que é valorizado e como podem estruturar o seu percurso de aprendizagem.

A avaliação em EF deve ainda respeitar princípios de justiça, equidade e inclusão, reconhecendo a diversidade de ritmos de aprendizagem, de níveis de proficiência motora e de contextos socioculturais dos alunos. A adaptação de critérios, tempos e formas de evidenciar as aprendizagens constitui um elemento essencial para assegurar oportunidades reais de sucesso para todos, incluindo alunos com necessidades educativas específicas. Neste sentido, a avaliação assume igualmente uma dimensão

ética, na medida em que reconhece o valor do esforço, da evolução e do percurso individual de cada aluno, e não apenas os resultados alcançados num determinado momento (Roldão, 2009).

Importa ainda sublinhar que a avaliação, quando integrada de forma consistente no planeamento e na prática pedagógica, contribui para uma maior coerência curricular e para a qualidade do processo educativo. Ao permitir uma leitura contínua do percurso dos alunos, a avaliação apoia a organização das aprendizagens, a definição de prioridades e a consolidação de competências fundamentais, promovendo uma abordagem mais consciente e reflexiva do ensino da EF.

A avaliação em EF deve ser entendida como um processo contínuo, criterioso e intencional, orientado para a valorização das aprendizagens, para a regulação do ensino e para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos. Quando concebida de forma integrada, transparente e equitativa, a avaliação constitui um elemento determinante para aprendizagens significativas, sustentadas e ajustadas à diversidade dos contextos educativos.

### **4.3.1 Avaliação 6.º B**

#### **4.3.1.1 Avaliação Diagnóstica**

O processo avaliativo da turma do 6.º B iniciou-se com a avaliação diagnóstica, etapa indispensável para conhecer os níveis de partida dos alunos e, a partir daí, delinear um planeamento adequado e diferenciado. Tal como preconizado pelos PNEF, a avaliação diagnóstica não deve ser entendida apenas como um momento de recolha de dados, mas sobretudo como um instrumento de orientação pedagógica, capaz de fornecer ao professor uma visão global sobre as capacidades, limitações e potencialidades da turma.

Neste caso, foram aplicados os testes do programa FITescola, instrumento amplamente reconhecido em Portugal pela sua validade e fiabilidade no diagnóstico da condição física de crianças e jovens. Os testes incidiram sobre diferentes dimensões: composição corporal, resistência aeróbia, aptidão neuromuscular e velocidade. A recolha de dados permitiu obter indicadores objetivos e comparáveis, essenciais para balizar os níveis de desempenho da turma face aos referenciais nacionais.

Os resultados revelaram, em média, valores equilibrados e ajustados à faixa etária, evidenciando uma turma com boa predisposição para a prática da atividade física. Destacaram-se, no entanto, alguns alunos com desempenhos claramente acima da média, nomeadamente na corrida da milha e no salto horizontal, demonstrando não só capacidades físicas mais desenvolvidas, como também um historial provável de prática desportiva extracurricular. Por outro lado, foram identificados alguns casos de menor desempenho em parâmetros como a resistência aeróbia, situação que justificou um acompanhamento mais individualizado e a introdução de estratégias de diferenciação pedagógica.

A análise não se restringiu apenas aos valores quantitativos. O estagiário complementou esta informação com uma observação qualitativa inicial em contexto de aula, onde se verificaram aspetos como a execução das habilidades motoras fundamentais, a postura perante os desafios propostos, o nível de empenho e a capacidade de cooperação em tarefas coletivas. Esta articulação entre os dados objetivos do FITescola e a observação em aula revelou-se essencial para uma compreensão mais holística da turma.

Com base nesta avaliação diagnóstica, foi possível delinear um planeamento diferenciado, em que as tarefas e estratégias de ensino tiveram em conta os ritmos de aprendizagem e as necessidades específicas dos alunos. De acordo com Carreiro da Costa (2015), o diagnóstico inicial constitui um elemento essencial para a diferenciação pedagógica e para a promoção da equidade no processo de ensino, princípio que sustentou todas as opções tomadas ao longo da intervenção pedagógica.

Neste sentido, a avaliação diagnóstica não foi entendida como um fim em si mesma, mas como um ponto de partida para a ação pedagógica, assegurando que cada aluno tivesse oportunidade de desenvolver as suas competências de acordo com o seu nível de partida. Esta prática vai ao encontro da perspectiva de Bento (2003), que considera que avaliar implica conhecer para poder intervir, distinguindo a avaliação com função de certificação daquela que visa regular o processo de ensino e aprendizagem.

#### **4.3.1.2 Avaliação formativa 6ºB**

Ao longo do ano letivo, a avaliação formativa assumiu um papel central na regulação contínua da aprendizagem dos alunos do 6.º B, funcionando como um processo dinâmico de recolha de informação e ajustamento pedagógico. Esta abordagem permitiu acompanhar a evolução individual de cada aluno, promovendo a diferenciação e a equidade educativa.

Foram utilizados diversos instrumentos e estratégias de avaliação formativa, cuidadosamente articulados com os objetivos pedagógicos definidos:

- Observação direta e sistemática, apoiada em grelhas de registo, que possibilitou recolher evidências objetivas sobre a execução técnica, a evolução motora e o comportamento dos alunos em contexto de prática. Esta observação não se limitou a aspetos técnicos, mas incluiu igualmente dimensões atitudinais, como a cooperação, a disciplina e a responsabilidade;
- Feedback imediato, específico e diferenciado, transmitido ao longo das aulas, constituindo-se como uma ferramenta fundamental para orientar a aprendizagem. O feedback incidiu não apenas sobre o resultado da ação, mas sobretudo sobre o processo de execução, valorizando o esforço, a persistência e o empenho dos alunos. Esta prática está em consonância com a perspectiva de Mesquita (2005), que considera o feedback pedagógico um elemento central da aprendizagem, transformando o erro numa oportunidade de progresso e desenvolvimento;
- Adaptação constante das tarefas, em função do desempenho e das necessidades dos alunos, promovendo níveis de progressão diferenciados. Esta flexibilidade pedagógica foi essencial num grupo heterogéneo como o 6.º B, onde coexistiam alunos com elevado domínio motor e outros com maiores dificuldades. De acordo com Roldão (2009), a diferenciação pedagógica deve ser entendida não como um privilégio ou uma opção adicional, mas como uma condição essencial para garantir a equidade no ensino;
- Momentos de autoavaliação e reflexão coletiva, realizados em fases intermédias das unidades didáticas, incentivaram os alunos a reconhecer os seus progressos, identificar dificuldades e definir metas pessoais. Esta prática contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e autorregulação da aprendizagem, elementos-chave para a formação integral dos jovens;

Para além da recolha de dados formais, a avaliação formativa teve também uma forte dimensão motivacional e relacional, uma vez que promoveu a criação de um clima de confiança, em que o erro era percebido como parte natural do processo de aprendizagem. Esta perspectiva está em consonância com Bento (2003), que entende a avaliação, antes de mais, como um ato pedagógico orientado para a melhoria do aluno, e não como um instrumento de exclusão.

#### **4.3.1.3 Avaliação sumativa 6ºB**

A avaliação sumativa da turma do 6.º B foi realizada no final de cada período letivo, constituindo um momento de síntese do percurso de aprendizagem dos alunos. Este processo teve como objetivo integrar, de forma equilibrada, os três domínios fundamentais da disciplina de EF, motor, socio afetivo

e cognitivo, procurando respeitar a matriz definida nos PNEF e nas Aprendizagens Essenciais para o 2.º ciclo.

No domínio motor (60%), foi atribuída maior ponderação à execução técnica e tática nas modalidades desenvolvidas ao longo do ano, nomeadamente futebol, basquetebol, voleibol, andebol, atletismo, ginástica de solo, ginástica de aparelhos e jogos de raquetes. Para cada modalidade foram aplicados instrumentos de avaliação específicos, como sequências de ginástica previamente estruturadas, provas de velocidade em pista, circuitos técnicos de basquetebol ou observação criterial em jogos reduzidos, permitindo uma análise objetiva e padronizada da performance dos alunos. Este enfoque no domínio motor justifica-se pela natureza prática da disciplina, mas também pela importância da motricidade enquanto base do desenvolvimento integral dos jovens (Carreiro da Costa, 2015).

O domínio socio afetivo (20%) contemplou aspetos essenciais da formação em EF, como a atitude, o empenho, a assiduidade, a cooperação, o respeito pelas regras e o fair play. Este domínio, muitas vezes desvalorizado em contextos avaliativos mais tradicionais, revelou-se decisivo na turma do 6.º B, dado que a dinâmica positiva do grupo, a entreajuda e o espírito de cooperação foram elementos centrais para o sucesso das aprendizagens. Tal vai ao encontro de Bento (2003), que sublinha que a EF ser entendida como espaço privilegiado de construção de valores sociais, para além da aquisição de competências motoras.

No domínio cognitivo (20%), os alunos foram avaliados nos conhecimentos relacionados com regras, estratégias de jogo e normas de segurança, através de questões orais e escritas, bem como pela demonstração da sua aplicação em situações práticas. Este domínio permitiu valorizar a compreensão crítica e consciente da prática, assegurando que os alunos não apenas executavam as tarefas, mas também compreendiam a sua lógica e enquadramento pedagógico.

Os resultados globais da turma revelaram um grupo empenhado, disciplinado e motivado, com um nível técnico bastante satisfatório para a faixa etária. Destacou-se ainda o facto de vários alunos, que inicialmente apresentavam dificuldades motoras, terem registado progressos visíveis ao longo do ano, fruto de uma intervenção pedagógica diferenciada e de um clima de aula favorável à aprendizagem. Esta evolução foi comprovada pelos resultados do programa FITescola, aplicado no início e no final do ano, que evidenciaram melhorias significativas em parâmetros como a resistência aeróbia, a força abdominal e a velocidade.

A experiência avaliativa com a turma do 6.º B evidenciou a importância de articular de forma coerente os três momentos essenciais do processo avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A utilização integrada destas tipologias permitiu ao estagiário construir uma visão global sobre os alunos, compreender os seus pontos de partida, acompanhar o seu desenvolvimento e valorizar os progressos alcançados ao longo do ano letivo.

A avaliação diagnóstica revelou-se um instrumento fundamental para identificar os níveis iniciais de CM, condição física e atitudes perante a disciplina, servindo de guia para o planeamento das unidades didáticas e para a diferenciação pedagógica. A avaliação formativa, por sua vez, assumiu um papel regulador e contínuo, fornecendo informações valiosas que permitiram ajustar estratégias, redefinir objetivos e reforçar o feedback pedagógico. Já a avaliação sumativa constituiu um momento de síntese e de reconhecimento das aprendizagens realizadas, traduzindo o percurso individual e coletivo da turma numa classificação justa e coerente.

Um dos maiores desafios enfrentados neste processo foi o de garantir a justiça e a equidade na aplicação dos critérios de avaliação. A heterogeneidade da turma exigiu especial atenção à valorização do esforço, da participação e da evolução individual, evitando que a classificação se tornasse apenas

um reflexo das competências técnicas mais evidentes. Esta preocupação foi central para assegurar que todos os alunos, independentemente do seu nível inicial, se sentissem valorizados e motivados.

Neste sentido, revelou-se essencial adotar uma perspetiva inclusiva da avaliação, em que se reconhece não apenas o desempenho final, mas também o percurso de aprendizagem. Esta abordagem vai ao encontro da visão de Roldão (2009), que considera a avaliação um ato ético, uma vez que implica valorizar o processo individual de cada aluno e não apenas os resultados obtidos. Assim, a avaliação, entendida como prática ética, não pode restringir-se a uma dimensão classificativa, devendo assumir-se como uma ferramenta de motivação, orientação e reconhecimento.

A experiência demonstrou ainda que a aplicação de instrumentos diversificados (observação estruturada, grelhas de registo, FITescola, autoavaliação e *feedback* constante) foi determinante para enriquecer o processo avaliativo e reforçar a transparência junto dos alunos. Estes compreenderam melhor os critérios em que estavam a ser avaliados, o que favoreceu o seu envolvimento ativo e a sua responsabilização pelo processo de aprendizagem.

### **4.3.2 Avaliação 8.º B**

#### **4.3.2.1 Avaliação diagnóstica**

A avaliação da turma do 8.º B iniciou-se com uma fase diagnóstica cujo propósito principal foi conhecer os níveis de CM, condição física e atitudes perante a disciplina EF. Esta etapa foi fundamental para compreender a diversidade de perfis presentes na turma e, assim, planear uma intervenção pedagógica ajustada.

Para este fim, foram aplicados os testes do FITescola, que permitiram recolher dados objetivos sobre capacidades físicas como resistência, força, velocidade e flexibilidade. Paralelamente, realizaram-se exercícios práticos de observação em diferentes modalidades, tanto coletivas (como basquetebol e andebol) como individuais (nomeadamente ginástica e atletismo), possibilitando uma análise mais qualitativa do desempenho motor e da capacidade de cooperação dos alunos.

Os resultados evidenciaram uma turma marcadamente heterogénea. Por um lado, encontravam-se alunos federados em modalidades como futebol e basquetebol, com níveis técnicos e físicos significativamente acima da média, revelando facilidade de execução, autonomia e espírito competitivo. Por outro, identificaram-se vários alunos com dificuldades acentuadas, sobretudo ao nível da resistência cardiorrespiratória, da coordenação motora e do cumprimento de regras básicas de jogo. Esta discrepância obrigou a uma gestão criteriosa das tarefas propostas, de modo a assegurar oportunidades de aprendizagem para todos.

A nível atitudinal, destacou-se a participação positiva da maioria dos alunos, que se mostraram motivados e recetivos às atividades. Contudo, surgiram situações de desmotivação em casos específicos: duas alunas, em particular, manifestaram inicialmente resistência à prática, recusando a realização de alguns exercícios e revelando falta de confiança nas suas capacidades. Este aspeto exigiu atenção redobrada, implicando a criação de estratégias diferenciadas, como a atribuição de papéis ativos nas dinâmicas de grupo e a valorização de pequenas conquistas individuais, para fomentar o seu envolvimento progressivo.

Este retrato inicial confirmou a importância da avaliação diagnóstica como instrumento de regulação do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Carreiro da Costa (2015), o diagnóstico inicial constitui um recurso essencial para a diferenciação pedagógica e para a promoção da equidade no ensino, uma vez que permite ao professor adaptar os conteúdos, as metodologias e os critérios de avaliação à diversidade real da turma.

#### 4.3.2.2 Avaliação Formativa

Ao longo do ano letivo, a avaliação formativa assumiu um papel central na regulação do processo de ensino-aprendizagem, permitindo ajustar metodologias e estratégias à realidade concreta da turma do 8.º B. Para além da observação sistemática apoiada em grelhas de registo e na recolha contínua de dados durante as aulas, destacou-se a utilização de *feedback* imediato, claro e construtivo, que orientava os alunos na correção de erros e na valorização dos progressos. Esta prática revelou-se essencial para manter os alunos motivados e conscientes do seu percurso individual.

Um dos focos desta avaliação foi o acompanhamento próximo das duas alunas que, na fase diagnóstica, se mostraram desmotivadas e resistentes à prática. A estratégia assentou no diálogo individualizado, no reforço positivo e na criação de pequenos objetivos alcançáveis, de modo a promover a confiança e o envolvimento gradual. Foram igualmente propostas adaptações nas tarefas, permitindo que as alunas participassem a um ritmo adequado às suas capacidades, sem sentirem pressão excessiva. Com o tempo, verificou-se uma transformação significativa: ambas passaram a envolver-se de forma mais consistente nas atividades, revelando maior confiança na execução técnica e mais abertura ao trabalho em grupo. Esta evolução confirma a perspetiva de Mesquita (2005), que considera o feedback pedagógico um elemento essencial no processo de aprendizagem, capaz de transformar o erro ou a resistência em oportunidades de progresso e superação.

Outro aspeto relevante da avaliação formativa foi o uso pedagógico da competição saudável. Apesar de a turma apresentar uma composição equilibrada em termos de género, verificou-se que a introdução de jogos, torneios internos e exercícios em formato de desafio estimulou significativamente o empenho, a concentração e a vontade de superar dificuldades. A competição, quando enquadrada pedagogicamente, revelou-se um recurso eficaz para manter o foco dos alunos e favorecer o progresso técnico e tático. Importa, contudo, sublinhar que esta dinâmica foi sempre mediada pelo professor de forma a reforçar valores de respeito mútuo, cooperação e *fair-play*, demonstrando que a rivalidade natural entre colegas pode ser canalizada para aprendizagens construtivas.

Adicionalmente, a avaliação formativa contemplou momentos de autoavaliação e heteroavaliação, incentivando os alunos a refletirem sobre o seu desempenho, a identificar pontos fortes e aspetos a melhorar. Este processo fomentou maior autonomia e responsabilidade no seu percurso de aprendizagem, enquanto reforçou o espírito crítico e a capacidade de dar e receber *feedback* construtivo.

#### 4.3.2.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa da turma do 8.º B foi realizada no final de cada período, integrando os três domínios definidos pelas orientações curriculares da disciplina: motor (50%), socio afetivo (30%) e cognitivo (20%). Este modelo permitiu uma análise equilibrada das aprendizagens, contemplando não apenas o desempenho técnico e físico, mas também atitudes, valores e conhecimentos.

No domínio motor (50%), os alunos foram avaliados em modalidades como voleibol, basquetebol, futebol, andebol, ginástica de solo e de aparelhos, atletismo e jogos de raquetes. Para assegurar rigor e objetividade, foram utilizados instrumentos específicos como sequências de ginástica (avaliando fluidez, coordenação e domínio técnico), circuitos técnicos (com enfoque em habilidades fundamentais como drible, passe ou remate) e provas de velocidade, saltos e lançamentos em atletismo. Esta diversidade de situações permitiu avaliar competências motoras de forma ampla, contemplando não apenas a execução técnica isolada, mas também a sua aplicação em contextos de jogo e de resolução de problemas.

No domínio socio afetivo (30%), foram valorizados aspetos como o empenho, a cooperação, o respeito pelas regras, a participação ativa e o fair-play. Observou-se, ao longo do ano, uma melhoria visível no comportamento coletivo da turma: alunos inicialmente menos participativos passaram a integrar-se de forma mais consistente nas atividades, demonstrando maior abertura ao trabalho em grupo. Por outro lado, os alunos mais experientes foram sendo incentivados a adotar papéis de liderança positiva, apoiando os colegas com maiores dificuldades.

No domínio cognitivo (20%), os alunos foram avaliados através do conhecimento das regras, da compreensão de estratégias de jogo e da aplicação de princípios de segurança na prática. Foram desenvolvidas questões orais e escritas, bem como momentos de debate em aula, onde se procurou que os alunos refletissem criticamente sobre o seu papel nas diferentes modalidades, reforçando a literacia desportiva.

Um elemento distintivo do terceiro período foi a inclusão das aulas de natação. Apesar de não contarem para a nota final, estas sessões assumiram um carácter lúdico e de descoberta, proporcionando aos alunos uma experiência enriquecedora em meio aquático. O enfoque esteve na adaptação ao meio, na exploração de diferentes formas de flutuação e deslocamento, bem como na vivência de jogos aquáticos que reforçaram a confiança, a cooperação e o gosto pela prática. Para muitos alunos, esta oportunidade representou um primeiro contacto estruturado com a natação, constituindo-se como uma mais-valia na sua formação global e ampliando o leque de experiências motoras vivenciadas.

Apesar da heterogeneidade inicial diagnosticada, verificou-se uma evolução positiva da maioria dos alunos ao longo do ano letivo, tanto nos desempenhos técnicos como na assunção de atitudes mais responsáveis e colaborativas. Esta evolução refletiu-se não apenas nos resultados individuais, mas também no clima geral da turma, caracterizado no final do ano por maior coesão, respeito e envolvimento nas atividades. A experiência de avaliação no 8.º B foi marcada por um desafio constante de diferenciação pedagógica, dada a diversidade de ritmos de aprendizagem e de níveis de motivação. Esta realidade exigiu do estagiário uma intervenção flexível, capaz de ajustar estratégias e critérios de forma a incluir todos os alunos no processo. O trabalho desenvolvido com as duas alunas inicialmente desmotivadas evidenciou a importância do acompanhamento individualizado e do estabelecimento de uma relação próxima, demonstrando que a motivação pode ser construída progressivamente através da valorização do esforço e da evolução pessoal.

### **4.3.3 Avaliação 1º Técnico de Desporto**

#### **4.3.3.1 Avaliação diagnóstica**

No contexto do ensino profissional, a avaliação diagnóstica assume um papel determinante, pois permite não apenas identificar os níveis de desempenho motor dos alunos, mas também conhecer o seu perfil motivacional e as expectativas relativamente à disciplina. Trata-se de uma etapa essencial para a definição de estratégias pedagógicas adequadas, ajustadas às características do grupo e coerentes com os objetivos do curso.

No caso do 1.ºTD, esta avaliação não foi realizada através do programa FITescola, como acontece habitualmente no ensino básico e secundário regular, mas sim por meio de uma bateria de testes própria, aplicada pelo professor cooperante. Apesar de muito semelhante ao FITescola, esta bateria apresentava algumas adaptações consideradas mais adequadas ao contexto do ensino profissional.

Entre as alterações destacaram-se:

- A corrida de velocidade, que foi realizada em diferentes distâncias, de forma a avaliar não apenas a explosão inicial, mas também a capacidade de manter a velocidade em percursos mais longos;
- A corrida de resistência de 12 minutos (teste de Cooper), em que os alunos tiveram de correr o maior número de voltas possível numa área delimitada. Este teste, amplamente reconhecido em contexto escolar e desportivo, possibilitou avaliar a capacidade aeróbia dos alunos, fornecendo dados relevantes para a planificação futura.

Este procedimento avaliativo permitiu recolher informação objetiva sobre os parâmetros físicos de base (velocidade, resistência, força, flexibilidade e coordenação), garantindo a obtenção de indicadores fiáveis acerca da condição física inicial dos alunos. Para além disso, possibilitou comparar resultados entre diferentes elementos da turma, criando desde logo uma perceção das disparidades existentes no grupo.

A análise dos resultados revelou que a turma, composta exclusivamente por alunos do sexo masculino, apresentava, em geral, níveis satisfatórios de condição física, com destaque para vários alunos federados em futebol, que evidenciaram performances bastante elevadas nos testes de velocidade e resistência. Por outro lado, alguns elementos sem prática desportiva regular demonstraram maiores dificuldades, sobretudo no teste de resistência aeróbia, o que reforçou a necessidade de aplicar estratégias diferenciadas.

Do ponto de vista motivacional, observou-se uma turma globalmente empenhada na realização dos testes, encarando-os não apenas como uma obrigação avaliativa, mas também como uma oportunidade de se superarem. A natural competitividade, associada à faixa etária e ao facto de se tratar de um grupo exclusivamente masculino, funcionou como um estímulo adicional, potenciando o empenho dos alunos.

Esta fase inicial revelou-se fundamental para estruturar o planeamento dos módulos do curso e para ajustar as cargas e exigências das aulas em função das características do grupo. De acordo com Bento (2003), a avaliação diagnóstica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica que orienta o ensino, permitindo ao professor tomar decisões mais adequadas face à diversidade dos alunos. De forma semelhante, Pires (2007) salienta que, no ensino profissional, a avaliação inicial constitui o ponto de partida para alinhar o processo de ensino com as expectativas dos alunos e com as exigências do contexto laboral, reforçando a sua relevância no delineamento do percurso formativo.

#### **4.3.3.2 Avaliação formativa**

No contexto do ensino profissional, a avaliação formativa assume uma função determinante enquanto processo de regulação contínua das aprendizagens e de ajustamento pedagógico às necessidades dos alunos. Diferentemente do ensino regular, onde a avaliação tende a centrar-se sobretudo no domínio cognitivo e motor, no ensino profissional é exigido que a mesma integre dimensões técnicas, práticas, atitudinais e sociais, em articulação com o perfil de saída do curso.

Na disciplina de EF, a avaliação formativa foi estruturada de forma a acompanhar não apenas o desempenho motor, mas também a capacidade de planear, cooperar, intervir e refletir criticamente sobre a prática competências essenciais à futura atuação profissional dos alunos. Segundo Lopes (2012), a avaliação no ensino profissional deve contemplar simultaneamente dimensões técnicas e comportamentais, refletindo o modo como o aluno se prepara para intervir em contextos reais de trabalho, o que reforça a importância de uma abordagem avaliativa multidimensional.

A especificidade da organização modular, com blocos de 25 horas, confere à avaliação formativa um papel ainda mais central, dado que cada módulo possui objetivos e critérios próprios que devem ser cumpridos num período temporal delimitado. Este enquadramento obriga a uma monitorização constante, capaz de assegurar que todos os alunos atingem os níveis de proficiência exigidos antes de transitar para o módulo seguinte.

Neste sentido, foram aplicadas diversas estratégias de avaliação formativa, complementares entre si, que permitiram acompanhar e apoiar a progressão dos alunos:

- Observação sistemática das competências motoras, mas também da capacidade de organização, responsabilidade e liderança em contexto de aula;
- Utilização de grelhas específicas de registo por módulo (ex.: Atividade Física, Condição Física e Saúde; Futebol; Jogos de Raquetes), permitindo um acompanhamento contínuo, criterioso e coerente da evolução de cada aluno;
- *Feedback* pedagógico frequente e diferenciado, privilegiando a retroalimentação imediata, essencial para o ajustamento das aprendizagens e para a melhoria do desempenho;
- Momentos de autoavaliação e heteroavaliação, incentivando a reflexão crítica dos alunos sobre o seu próprio percurso e sobre o desempenho dos colegas, potenciando a autonomia e a responsabilização individual;
- Valorização da participação ativa, da cooperação e da assiduidade, aspetos intrinsecamente ligados ao perfil profissional a desenvolver, que contribuem para o reforço do sentido de responsabilidade e de pertença ao grupo-turma.

Um aspeto particularmente relevante da avaliação formativa neste contexto foi o modo como os alunos foram incentivados a assumir papéis ativos na condução das atividades, quer na montagem e organização do material, quer na orientação de exercícios em pequenos grupos. Esta prática, para além de enriquecer o processo formativo, permitiu desenvolver competências de liderança, de comunicação e de gestão de recursos, essenciais à futura prática profissional.

Outro fator diferenciador prendeu-se com a diversidade de desempenhos observada na turma. Sendo um grupo constituído maioritariamente por alunos com prática federada em modalidades como o futebol, coexistiam níveis de rendimento elevados com outros de menor experiência motora. A avaliação formativa assumiu, neste contexto, um papel essencial, permitindo ajustar progressões, propor tarefas diferenciadas e garantir que todos os alunos mantivessem trajetórias de evolução adequadas às suas capacidades. De acordo com Roldão (2009), a diferenciação pedagógica constitui uma condição indispensável para assegurar a equidade no ensino, princípio que orientou o acompanhamento individualizado e a adaptação das propostas de trabalho.

Para além das dimensões técnicas, o processo de avaliação formativa valorizou igualmente aspetos como o comportamento, o empenho e a cooperação, considerados fundamentais na formação integral do futuro profissional de desporto. Esta visão vai ao encontro de Bento (2003), que defende que a EF deve formar indivíduos não apenas competentes do ponto de vista motor, mas também responsáveis, solidários e eticamente conscientes.

#### **4.3.3.3 Avaliação sumativa**

No ensino profissional, a avaliação sumativa assume um carácter particular, uma vez que está organizada em módulos autónomos de 25 horas, cada um constituindo uma unidade fechada de aprendizagem com objetivos específicos e critérios de avaliação claramente definidos. Esta estrutura

diferencia-se substancialmente do ensino básico e secundário regular, no qual a avaliação é organizada em períodos letivos e tende a assumir uma dimensão mais contínua e global.

No caso da turma do 1.ºTD, foram trabalhados três módulos nucleares da disciplina de EF:

- Atividade Física, Condição Física e Saúde, cuja avaliação incidiu sobre a condição física dos alunos, os conhecimentos teóricos e práticos sobre estilos de vida saudáveis, bem como a capacidade de planear e aplicar rotinas de exercício ajustadas a diferentes objetivos;
- Futebol, em que a avaliação se centrou no domínio das competências técnicas fundamentais (passe, receção, condução de bola e remate) e na compreensão de princípios táticos básicos, associando-se ainda a valorização da cooperação, da disciplina tática e do *fair play*;
- Jogos de Raquetes (Badminton e Ténis de Mesa), onde a ênfase foi colocada na execução técnica, na tomada de decisão em contexto de jogo e no cumprimento das regras, aspetos considerados estruturantes para a formação desportiva e ética dos alunos.

Os critérios de avaliação foram adaptados à natureza prática e profissionalizante do curso, estabelecendo uma ponderação equilibrada entre as diferentes dimensões: competência técnica e física (50%), atitudes e comportamentos (25%) e conhecimentos aplicados (25%). Este modelo reflete a necessidade de formar não apenas executantes competentes do ponto de vista motor, mas também futuros profissionais conscientes da importância da postura ética, da responsabilidade e da capacidade de aplicar o conhecimento teórico à prática.

Ao contrário do ensino regular, em que a avaliação se organiza por períodos, neste contexto a classificação é atribuída no final de cada módulo, determinando a sua conclusão e permitindo ao aluno transitar ou não para o módulo seguinte. Tal estrutura exige dos estudantes uma maior autonomia e responsabilidade, na medida em que a conclusão bem-sucedida de cada módulo é condição necessária para o prosseguimento dos estudos. Assim, a avaliação adquire um peso imediato e responsabilizante, aproximando o contexto escolar das lógicas de formação e certificação profissional.

De facto, Carvalho (2014) destaca que a avaliação modular no ensino profissional confere ao processo formativo uma natureza mais objetiva e responsabilizante, aproximando a escola das dinâmicas e exigências do mercado de trabalho. Este princípio assume particular relevância no curso de Técnico de Desporto, em que as competências desenvolvidas em cada módulo transcendem a dimensão escolar, projetando-se diretamente nas exigências e responsabilidades do futuro contexto profissional.

Um outro aspeto diferenciador é a clareza e transparência do processo avaliativo. Desde o início do módulo, os alunos têm conhecimento dos critérios de avaliação e sabem quais os parâmetros que serão valorizados, o que permite um maior envolvimento e autorregulação do processo de aprendizagem. Neste sentido, a avaliação não se limita a verificar resultados, mas funciona como um contrato pedagógico entre professor e aluno, no qual os objetivos estão definidos à partida e a responsabilidade é partilhada.

Por fim, importa destacar que esta estrutura modular valoriza também a progressão individual e a flexibilidade do percurso escolar. Um aluno pode concluir com sucesso determinados módulos e, mesmo que revele dificuldades noutros, tem sempre a possibilidade de recuperar, sem que isso comprometa todo o seu percurso formativo. Tal lógica de funcionamento aproxima-se dos princípios da formação profissional contínua, onde a certificação parcial e progressiva constitui uma realidade.

A experiência de avaliação na turma do 1.ºTD constituiu um momento de grande relevância formativa, na medida em que permitiu ao estagiário compreender, de forma concreta, as diferenças estruturais e pedagógicas entre o ensino regular e o ensino profissional. Enquanto no ensino básico e secundário

regular a avaliação tende a assumir um carácter mais contínuo e global, centrado no desenvolvimento integral do aluno e no acompanhamento progressivo ao longo dos períodos letivos, no ensino profissional destaca-se uma lógica modular, objetiva e funcional, orientada para a aquisição de competências técnicas, atitudinais e comportamentais diretamente relacionadas com o perfil de saída do curso.

A avaliação assumiu um papel particularmente exigente, na medida em que não se limitou à análise do desempenho motor dos alunos, mas abrangeu igualmente a sua capacidade de planear, cooperar, refletir criticamente e intervir em situações reais de prática desportiva. Esta dimensão funcional aproxima o processo avaliativo da lógica de formação em contexto laboral, conferindo-lhe uma natureza mais responsabilizante e aproximada da realidade profissional.

A turma do 1.ºTD, composta exclusivamente por alunos do sexo masculino, apresentava um perfil atlético elevado e uma motivação consistente pela prática desportiva, aspetos que, por um lado, facilitaram o processo avaliativo, mas, por outro, exigiram do estagiário um rigor acrescido na definição e aplicação de critérios claros e objetivos. De facto, a forte cultura competitiva existente entre os alunos obrigou a um acompanhamento próximo e a uma valorização constante da cooperação e do respeito mútuo, de modo a evitar que a competição natural se transformasse em obstáculo ao desenvolvimento de competências relacionais e de *fair play*.

Um dos aspetos mais desafiantes consistiu em equilibrar a heterogeneidade de experiências prévias presentes na turma: enquanto alguns alunos, federados em diferentes modalidades, evidenciavam níveis técnico-táticos bastante avançados, outros demonstravam fragilidades ou menor experiência formal em determinadas práticas. Perante essa diversidade, a avaliação assumiu um carácter diferenciado, valorizando não apenas os resultados alcançados, mas sobretudo a progressão individual, o empenho e o esforço demonstrado por cada aluno. De acordo com Bento (2003), a avaliação em EF deve reconhecer e respeitar a diversidade de ritmos e trajetórias de aprendizagem, assegurando a todos os alunos oportunidades efetivas de sucesso. Esta perspetiva esteve na base das decisões pedagógicas tomadas, reforçando o princípio de equidade e a importância de promover uma aprendizagem significativa e ajustada às características individuais.

Outro elemento relevante foi a perceção de que a avaliação, no contexto profissional, não se esgota no registo de desempenhos, mas se transforma num instrumento pedagógico de autorregulação e responsabilização. A clareza dos objetivos e dos critérios, aliados ao *feedback* constante fornecido em cada sessão, favoreceram uma cultura de transparência e permitiram aos alunos compreender a ligação entre o que aprendiam nas aulas e as competências que serão exigidas no exercício futuro da profissão.

Do ponto de vista formativo, esta experiência reforçou no estagiário a importância de encarar a avaliação como um processo dinâmico, flexível e adaptado ao contexto, confirmando que não existe um modelo único, mas sim diferentes formas de avaliar em função da natureza do percurso formativo. A prática no ensino profissional evidenciou que a avaliação deve ser simultaneamente rigorosa e formativa, servindo não só para certificar competências, mas também para orientar e motivar os alunos na construção do seu percurso académico e profissional.

#### **4.4 Reflexão Comparativa sobre a Avaliação nos Diferentes Contextos**

A experiência avaliativa vivida ao longo da PES revelou a riqueza e a complexidade dos diferentes contextos de ensino em que o estagiário interveio 2.º ciclo, 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário profissional. Cada realidade, com as suas particularidades, exigiu abordagens diferenciadas na aplicação dos instrumentos e estratégias de avaliação, reforçando a ideia de que a prática docente deve ser sempre flexível e adaptada ao grupo de alunos.

No 6.º B (2.º ciclo), a avaliação assumiu uma função sobretudo formativa e orientadora, centrada no desenvolvimento das competências motoras fundamentais e na criação de hábitos de prática regular. Os instrumentos privilegiaram a observação contínua e a aplicação de provas técnicas simples, de acordo com os PNEF. Aqui, a principal preocupação foi criar bases sólidas e fomentar uma atitude positiva perante a disciplina, num contexto de grande receptividade e motivação dos alunos.

No 8.º B (3.º ciclo), a avaliação implicou uma maior diversificação e diferenciação pedagógica. Tratando-se de uma turma heterogénea, foi necessário articular o rigor técnico e tático, esperado neste nível de ensino, com estratégias motivacionais e inclusivas, de modo a envolver todos os alunos no processo. A avaliação formativa ganhou particular relevância, sendo usada para superar resistências, motivar a participação e ajustar as tarefas aos diferentes ritmos de aprendizagem. A introdução da natação no terceiro período ampliou o leque de experiências motoras avaliadas, confirmando a importância de proporcionar aprendizagens diversificadas.

Já no 1.ºTD, a avaliação assumiu uma natureza modular, funcional e responsabilizante, distinta do ensino regular. A disciplina de EF integra-se no perfil profissional do curso, avaliando não apenas competências motoras, mas também a capacidade de organização, cooperação e aplicação prática dos conhecimentos. Cada módulo, com duração de 25 horas, constitui uma unidade autónoma, exigindo uma avaliação sumativa no final, que determina a sua conclusão. Este modelo aproxima a escola das exigências do mercado de trabalho, responsabilizando o aluno pelo seu desempenho imediato e conferindo à avaliação uma dimensão de certificação profissional.

Em termos comparativos, pode-se dizer que:

- No ensino básico (6.º e 8.º ano), a avaliação tem como foco principal o desenvolvimento integral, combinando competências motoras, cognitivas e socio afetivas, ajustadas à idade e ao nível de maturidade dos alunos;
- No ensino profissional, a avaliação adquire um carácter mais objetivo e técnico, estando orientada para a aquisição de competências diretamente ligadas ao futuro desempenho profissional, com maior formalização e segmentação modular.

Esta diversidade de contextos permitiu ao estagiário compreender que avaliar é muito mais do que atribuir classificações: trata-se de um ato pedagógico e ético que deve reconhecer a singularidade de cada aluno e o valor do seu percurso individual. De acordo com Fernandes (2005), a avaliação constitui um processo contínuo de regulação das aprendizagens, orientado para a inclusão e para a valorização de todos os alunos, independentemente do seu ponto de partida ou do ritmo de progressão. Esta conceção esteve presente em toda a prática pedagógica desenvolvida, reforçando a importância de uma avaliação formativa e humanizada, centrada no desenvolvimento integral do aluno.

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

A participação ativa na vida escolar e comunitária constitui um eixo essencial da formação docente, permitindo ao estagiário compreender a complexidade das dinâmicas educativas e o papel da EF no projeto global da escola. Esta dimensão da PES ultrapassa a intervenção restrita à aula, traduzindo-se num envolvimento efetivo nas estruturas e nos projetos que dão vida à comunidade educativa.

Ao longo do ano letivo, o estagiário procurou integrar-se plenamente na escola, conhecendo e refletindo criticamente sobre os documentos orientadores da sua ação nomeadamente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Regimento do Departamento de EF. Esta análise permitiu-lhe compreender de que forma a disciplina contribui para a concretização dos princípios e metas da escola, reforçando a articulação entre a EF e os restantes domínios curriculares.

Para além do plano documental, a participação nas diversas vertentes da vida escolar revelou-se uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. A colaboração com o grupo-equipa DE possibilitou a vivência de contextos competitivos e cooperativos, reforçando o sentido de pertença e de responsabilidade. O acompanhamento do Diretor de Turma, por sua vez, proporcionou uma visão mais abrangente do aluno enquanto sujeito integral, com necessidades académicas, sociais e emocionais distintas, permitindo ao estagiário compreender melhor o papel pedagógico e mediador do professor.

Por fim, a participação nas atividades de Educação e Promoção da Saúde Escolar consolidou a perceção de que a EF assume um papel privilegiado na formação para estilos de vida ativos e saudáveis, bem como na construção de uma cidadania responsável. Assim, a Área III constituiu um espaço privilegiado para o exercício de uma prática reflexiva, colaborativa e comprometida com a comunidade educativa, traduzindo na ação os princípios de inclusão, cooperação e desenvolvimento integral que sustentam toda a intervenção pedagógica.

### 5.1 Documentos Orientadores

A análise dos documentos orientadores permite constatar que ambas as escolas atribuem à EF e ao DE um papel central na concretização da sua missão educativa. Esta valorização vai além da vertente física, traduzindo-se numa perspetiva abrangente de formação integral, em que se promovem valores como a inclusão, a igualdade de oportunidades, a cooperação e o respeito pela diferença.

Tal visão encontra ressonância no pensamento de Bento (2004), que defende que a EF e o DE devem constituir-se como meios privilegiados de formação integral, proporcionando aos jovens oportunidades de aprender a conviver, a respeitar e a incluir. Esta perspetiva, amplamente refletida nos documentos orientadores do Agrupamento e da EPC, confirma a relevância do desporto como espaço de construção de identidades pessoais e sociais, potenciando simultaneamente a autoestima, o espírito de equipa e o sentido de pertença à comunidade educativa.

Por outro lado, ao integrar o DE como um dos eixos estruturantes da sua estratégia educativa, ambas as instituições reconhecem que a escola deve responder não apenas às exigências curriculares, mas também às necessidades sociais, emocionais e culturais dos alunos. De acordo com Graça (1997), a EF escolar deve proporcionar experiências motoras diversificadas e significativas, que contribuam para o desenvolvimento global do indivíduo e para a sua plena participação na sociedade. Esta visão, patente nos documentos analisados, reforça a importância da EF enquanto disciplina integradora, que articula dimensões técnicas, relacionais e sociais, assumindo um papel essencial na formação integral e na promoção de uma cultura de participação ativa e inclusiva.

O Projeto Educativo do AE CUBA (2021-2025) assume o desporto como um dos pilares fundamentais da formação integral dos alunos, ao lado das artes, das ciências e das humanidades. A EF e o DE são apresentados como áreas estratégicas para a promoção do sucesso educativo, valorizando-se não

apenas o desenvolvimento motor, mas também o contributo para a formação de cidadãos ativos, autónomos e responsáveis. O DE é ainda reconhecido como espaço privilegiado de inclusão e de participação, ao integrar-se na rede de clubes e projetos que a escola promove, em articulação com a comunidade educativa.

Já o Documento Base da EPC evidencia a preocupação em garantir condições adequadas à prática da disciplina. Apesar de, em anos anteriores, ter sido necessário recorrer a protocolos com a Escola Básica Fialho de Almeida, atualmente a instituição dispõe de um ginásio recentemente remodelado, que se encontra em excelentes condições e devidamente equipado, o que representa uma mais-valia significativa para a qualidade do ensino. Este investimento reflete uma clara valorização da EF e do DE no contexto do ensino profissional, sobretudo no que respeita ao Curso Técnico de Desporto, onde a disciplina assume uma função estruturante na preparação dos alunos para o futuro exercício profissional.

## 5.2 Desporto Escolar

A participação ativa do estagiário em atividades escolares e comunitárias constituiu uma dimensão essencial da sua PES, permitindo-lhe desempenhar um papel que ultrapassou a simples lecionação das aulas formais e que contribuiu para o dinamismo, a coesão e o enriquecimento da vida escolar. O professor de EF, para além da sua função letiva, assume um papel central na organização e dinamização de iniciativas ligadas ao DE, à promoção da saúde e à inclusão, consolidando a escola como um espaço privilegiado de socialização, participação e formação integral. De acordo com Bento (2003), a EF deve ser entendida como uma área de encontro e de participação, na qual a dimensão educativa se estende para além do espaço da aula, projetando-se na vida da escola e na comunidade. Esta visão reflete-se claramente na intervenção do estagiário, que procurou, ao longo do ano letivo, contribuir ativamente para a construção de uma cultura escolar mais participativa, colaborativa e promotora de valores de cidadania e inclusão.

Neste sentido, o estagiário envolveu-se ativamente em múltiplas iniciativas, destacando-se a participação em projetos de DE, em atividades de promoção da saúde e em eventos de cariz inclusivo e recreativo. Esta diversidade de experiências reforçou competências de organização, liderança e cooperação, enquanto consolidou valores como a inclusão, a igualdade de oportunidades e a promoção do bem-estar físico e social de todos os alunos.

O envolvimento no DE constituiu uma das dimensões mais significativas da intervenção do estagiário, uma vez que lhe permitiu dinamizar e apoiar atividades de carácter competitivo, formativo e recreativo, inseridas no plano anual das escolas.

Na Semana Europeia do Desporto, o estagiário colaborou na dinamização de atividades ao ar livre, como *paddle*, voleibol de praia e futebol de praia, bem como na organização da iniciativa internacional “A Maior Aula de Educação Física do Mundo”. Este tipo de experiências permitiu-lhe desenvolver competências de gestão de espaços amplos, logística de materiais e supervisão de grandes grupos, num contexto de participação coletiva que vai além da aula tradicional.

De igual modo, o VI Encontro Escolar de Giravolei assumiu-se como um marco importante, reunindo cerca de 250 participantes de várias escolas do concelho. A colaboração do estagiário foi direcionada para a logística, arbitragem e acompanhamento de equipas, experienciando de perto a organização de um torneio escolar de grande escala. A dimensão competitiva do evento foi complementada pelo seu carácter inclusivo e formativo, dado que o voleibol foi adaptado ao nível de desenvolvimento dos diferentes ciclos, numa lógica de iniciação desportiva progressiva.



*Figura 4 - Gira Volei (Fase Escolar)*

Outro momento de relevo foi a Final Distrital do Mega Sprinter, realizada em Beja, onde o estagiário acompanhou a delegação do agrupamento, assegurando o acompanhamento pedagógico e logístico dos alunos. Para além da vertente competitiva, esta participação permitiu-lhe compreender a importância do DE enquanto plataforma de progressão desportiva, mas também como espaço de socialização, motivação e valorização do mérito dos alunos.



*Figura 5 - Final Distrital do Mega Sprinter (1ºLugar Vasco Costa)*

Já no contexto do ensino profissional, o estagiário integrou-se em iniciativas como o Torneio Interturmas de Futsal e o Torneio das Escolas Profissionais de Futsal da Associação de Futebol de Beja, experiências que evidenciaram a forte ligação entre a EPC e a prática desportiva. Para além da supervisão logística, o estagiário colaborou com o professor cooperante em funções de treinador e até em tarefas de arbitragem de mesa, experienciando de perto os desafios da organização de competições oficiais.

Todas as experiências desenvolvidas no âmbito do DE permitiram ao estagiário consolidar a sua identidade profissional, compreendendo que a função do professor de EF não se limita à condução das

aulas formais, mas estende-se à promoção do desporto enquanto meio de socialização, inclusão e desenvolvimento integral dos alunos. De acordo com Januário (2011), o DE constitui um complemento essencial da EF, pois oferece aos alunos experiências diversificadas que enriquecem o seu percurso formativo e ampliam o sentido educativo da prática desportiva. Esta dimensão foi claramente vivenciada pelo estagiário, que reconheceu no DE um espaço privilegiado para fomentar valores de cooperação, respeito e pertença, consolidando o papel da EF como instrumento de formação integral e cidadania ativa.



*Figura 6 - Equipa Masculina e Feminina da EPC*

Outra vertente de grande relevância no percurso do estagiário esteve associada à participação em atividades de promoção da saúde e inclusão, dimensões centrais tanto no Projeto Educativo do AE CUBA como no Documento Orientador da EPC. A EF, ao assumir-se como promotora de estilos de vida ativos e saudáveis, tem também a responsabilidade de contribuir para uma escola mais inclusiva, capaz de integrar todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, sociais ou culturais.

Um dos momentos de maior impacto foi o Corta-Mato Escolar, realizado em novembro no Parque de Feiras de Cuba. Este evento, organizado em parceria entre o Agrupamento e a EPC, envolveu alunos de diferentes ciclos e níveis de ensino, num espaço de partilha, convívio e valorização do desporto em contexto natural. O estagiário participou ativamente na organização do percurso, na gestão dos grupos e na explicação das regras das provas. A experiência revelou-se particularmente enriquecedora, dado que exigiu uma articulação eficaz entre múltiplos intervenientes e reforçou a perceção do estagiário acerca da importância do desporto como ferramenta de mobilização da comunidade escolar.



*Figura 7 - Corta-Mato Escolar*

No mês seguinte, em dezembro, o estagiário participou ativamente no 1.º Encontro de Boccia, uma atividade organizada pelo Departamento de Educação Especial em articulação com o DE. Este evento destacou-se pela sua forte dimensão inclusiva, promovendo a interação entre alunos com e sem necessidades educativas especiais, provenientes de diferentes ciclos e escolas do concelho. Para além do apoio logístico e da dinamização dos jogos, o estagiário assumiu um papel importante na criação de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, reforçando a ideia de que a EF deve ser um espaço de promoção da inclusão, da igualdade e do respeito pela diferença. De acordo com Bento (2004), o desporto inclusivo constitui um meio privilegiado para a vivência de valores humanos fundamentais, uma vez que, mais do que ensinar gestos técnicos, ensina atitudes de respeito, solidariedade e cidadania. Esta experiência permitiu ao estagiário compreender, na prática, que a EF e o DE têm um papel determinante na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e humanizadora.

Ainda no final do primeiro período, a atividade Natal em Movimento assumiu-se como um exemplo de promoção do convívio saudável, através de estações desportivas organizadas em formato rotativo. O estagiário foi responsável pela estação de ténis de mesa, orientando a participação dos alunos e fomentando um ambiente de cooperação e entusiasmo. Este tipo de iniciativas revelou-se fundamental para a valorização da dimensão lúdica da disciplina, reforçando laços entre turmas e promovendo a integração de todos os alunos num contexto não formal.



*Figura 8 - Natal em Movimento*

No segundo período, a Caminhada pela Saúde constituiu outro momento marcante, envolvendo toda a comunidade educativa desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo. A atividade, organizada em parceria com o Centro de Saúde de Cuba, reforçou a ligação entre a escola e as entidades locais, promovendo estilos de vida saudáveis e sensibilizando para a importância da atividade física regular. O estagiário participou na preparação e acompanhamento dos grupos, assumindo um papel de monitor e orientador ao longo do percurso. Esta experiência permitiu-lhe desenvolver competências de gestão de atividades ao ar livre e de articulação com parceiros externos, numa lógica de educação integrada.



Figura 9 - Cartaz Caminha pela Saúde

A articulação pedagógica e comunitária constituiu outro eixo fundamental da participação do estagiário ao longo da PES. Este conjunto de atividades demonstrou não só a importância da EF na dinamização da vida escolar, mas também a sua capacidade de criar pontes entre ciclos de ensino, instituições e a própria comunidade local.

Um dos momentos mais significativos da intervenção pedagógica ocorreu com a realização de uma aula articulada entre a turma do 6.º B e a Educação Pré-Escolar, em fevereiro. Esta iniciativa, dinamizada pelo professor cooperante com o apoio do estagiário, promoveu a interação entre crianças em idade pré-escolar e alunos do 2.º ciclo, através de atividades físicas lúdicas, adaptadas e centradas na cooperação. O estagiário teve um papel central na organização das estações de trabalho, na supervisão das interações e no apoio aos alunos mais velhos, que, por sua vez, assumiram funções de tutoria, orientando e acompanhando as crianças mais novas. Esta experiência revelou-se especialmente enriquecedora, não apenas pela componente motora e lúdica, mas também pelo contributo para o desenvolvimento de valores sociais como a responsabilidade, a empatia e a ajuda. De acordo com Bento (2003), a EF, pela sua natureza socializadora, constitui um espaço privilegiado de encontro entre diferentes idades e contextos, promovendo aprendizagens mútuas e reforçando o sentido comunitário da prática educativa. Assim, esta aula articulada evidenciou o potencial da disciplina enquanto meio de aproximação entre ciclos e de fortalecimento das relações humanas no contexto escolar.

Outro momento de grande relevância ocorreu com a participação nas Atividades Náuticas integradas no plano curricular do 1.º ano do Curso Profissional de Desporto (1.º TD) da EPC. O estagiário acompanhou as sessões de surf realizadas na Costa Vicentina, colaborando na gestão logística, na supervisão das atividades e no apoio pedagógico às turmas. Estas experiências, para além de reforçarem competências técnicas e de segurança em meio aquático, evidenciaram a importância de

proporcionar contextos de aprendizagem diversificados, que desafiam os alunos em ambientes distintos daqueles da prática habitual. De acordo com Mesquita (2010), a variedade de contextos de prática constitui um elemento essencial para a motivação dos alunos e para o seu desenvolvimento global, na medida em que potencia a autonomia, a adaptação e o contacto com novas



*Figura 10 - Atividades Náuticas EPC*

Também a participação no Torneio de Futsal Interturmas da EPC e no Torneio das Escolas Profissionais de Futsal, organizado pela Associação de Futebol de Beja, revelou-se altamente formativa. O estagiário colaborou na supervisão e organização logística dos eventos, assumindo igualmente funções de arbitragem de mesa em contexto competitivo oficial. Estas experiências permitiram consolidar competências de liderança, gestão de grupos e mediação de conflitos em situações de maior exigência, reforçando a perceção do papel do professor enquanto agente de regulação do comportamento e do fair play.

No âmbito do DE, o estagiário esteve também envolvido no acompanhamento de alunos em fases regionais e distritais de várias modalidades, como o Mega Sprinter ou o Giravolei. Estas experiências, que ultrapassam os muros da escola, contribuíram para a valorização do talento desportivo e para a projeção da instituição no espaço regional. Além disso, permitiram ao estagiário vivenciar o ambiente competitivo em contexto escolar, integrando-se numa lógica de representação institucional.

O papel do estagiário em atividades de carácter mais comunitário, como a Caminhada pela Saúde, organizada em colaboração com o Centro de Saúde de Cuba, e o Natal em Movimento, onde a comunidade educativa se envolveu em circuitos desportivos inclusivos e lúdicos. Estas iniciativas reforçaram a visão de que a EF não se limita às paredes do pavilhão, mas assume uma função social mais ampla, integrando a escola no seio da comunidade e promovendo uma cidadania ativa e saudável.

Estas atividades assumiram particular relevância, não só pelo seu impacto imediato no bem-estar dos alunos, mas também pelo contributo que dão para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. De facto, a literatura reforça que a EF e os programas de promoção da saúde escolar desempenham um papel essencial na prevenção de estilos de vida sedentários e na construção de competências de autorregulação (Carvalho, 2012).

Importa ainda sublinhar que, em ambos os estabelecimentos de ensino, tanto no AE CUBA como na EPC, foi dada uma atenção consistente à integração da EF e do DE nas estratégias de promoção da saúde e inclusão social. O estagiário valorizou particularmente esta visão, por considerar que estas práticas contribuem para o desenvolvimento de uma escola mais justa, inclusiva e participativa.

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

### A associação da competência motora e do tempo de resposta de rapazes no ensino secundário de Cuba, Alentejo

Jil Galinha [1], Ana Carolina Reyes [2,3,4]

[1] Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinar de Almada (ISEIT), Instituto Piaget de Almada

[2] Insight: Piaget Research Center of Ecological Human Development, Almada, Portugal

[3] CIDEFES, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal

[4] CIFI2D, Universidade do Porto, Porto, Portugal

#### Resumo

**Enquadramento:** a competência motora (CM) e o tempo de resposta (TResp) são determinantes do desempenho em contexto escolar e desportivo; apesar de bem descritos de forma independente, a sua relação em adolescentes, utilizando instrumentos validados nacionalmente, permanece pouco explorada. **Objetivo:** analisar a associação entre CM e TResp em rapazes do ensino secundário de uma escola de Cuba, Alentejo. **Métodos:** estudo transversal com 40 participantes dos 15 aos 19 anos; a CM foi avaliada pela bateria Motor Competence Assessment (domínios de estabilidade, locomoção e manipulação) e o TResp por uma tarefa de reação simples com o sistema BlazePod, considerando a melhor tentativa válida; recorreu-se a estatística descritiva e correlações de Pearson ( $\alpha=0,05$ ), com aprovação ética e consentimento informado. **Resultados:** observou-se um perfil intermédio de CM e tempos de reação compatíveis com a faixa etária; verificou-se associação negativa entre o índice de massa corporal e a CM nos diferentes domínios e no índice global; as componentes da CM correlacionaram positivamente entre si, sugerindo um constructo integrado; não se identificou associação direta entre CM e TResp; a relação inversa entre TResp e número de acertos confirmou a consistência do protocolo de avaliação; as principais limitações incluem amostra reduzida, exclusivamente masculina e de uma única escola, bem como ausência de variáveis contextuais. **Conclusão:** em adolescentes do secundário, CM e TResp apresentam trajetórias parcialmente independentes; recomenda-se, a conjugação de prática motora diversificada para potenciar a CM com tarefas que exijam decisão rápida para otimizar o TResp, integrando simultaneamente estratégias de gestão do peso e ambientes de prática inclusivos.

**Palavra-chave:** Competência Motora; Tempo de Resposta; Adolescentes; Educação Física; Avaliação Motora.

#### Abstract

**Abstract:** Motor competence (MC) and response time (RT) are key determinants of performance in school and sport contexts. Although both constructs are well described independently, their relationship in adolescents, assessed using nationally validated instruments, remains insufficiently explored. **Objective:** To analyze the association between MC and RT in male secondary school students from a school in Cuba, Alentejo. **Methods:** A cross-sectional study was conducted with 40 participants aged 15 to 19 years. MC was assessed using the Motor Competence Assessment battery (stability, locomotion, and manipulation domains), and RT was measured through a simple reaction task using the BlazePod system, considering the best valid trial. Descriptive statistics and Pearson correlation analyses were performed ( $\alpha = 0.05$ ). Ethical approval and informed consent were obtained. **Results:** An intermediate MC profile and reaction times consistent with the age group were observed. A negative association was found between body mass index and MC across all domains and the global

index. MC components were positively correlated with each other, suggesting an integrated construct. No direct association was identified between MC and RT. The inverse relationship between RT and number of successful responses confirmed the consistency of the assessment protocol. Main limitations included the small sample size, exclusively male participants from a single school, and the absence of contextual variables. **Conclusion:** In secondary school adolescents, MC and RT appear to follow partially independent trajectories. It is recommended to combine diversified motor practice to enhance MC with tasks that require rapid decision-making to optimize RT, while simultaneously integrating weight management strategies and inclusive practice environments.

**Keywords:** Motor Competence; Response time; Adolescents; Physical Education; Motor Assessment.

## Introdução

A promoção de estilos de vida fisicamente ativos e saudáveis ao longo do ciclo de vida constitui um dos principais desafios das sociedades contemporâneas, assumindo particular relevância durante a infância e a adolescência, fases críticas para a consolidação de hábitos motores e comportamentais. Neste contexto, a CM tem sido amplamente reconhecida como um fator central para o desenvolvimento motor saudável e para a participação regular e sustentada em atividades físicas e desportivas, influenciando trajetórias positivas de saúde e bem-estar ao longo da vida (Stodden et al., 2008; Robinson et al., 2015; Barnett et al., 2016).

A CM define-se como a proficiência na execução de padrões de movimento fundamentais, organizados nos domínios da estabilidade, locomoção e manipulação de objetos, que constituem a base para o desenvolvimento de habilidades motoras mais complexas e específicas das modalidades desportivas (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2012; Luz et al., 2016; Rodrigues et al., 2021). O seu desenvolvimento resulta de uma interação dinâmica entre maturação biológica, experiências de prática motora e fatores contextuais, como as oportunidades de envolvimento em atividades físicas, os contextos socioculturais e o suporte proporcionado pela escola (Stodden et al., 2008; Rodrigues et al., 2021). Evidência empírica tem demonstrado que níveis mais elevados de CM se associam a maior participação em atividades físicas estruturadas e não estruturadas, enquanto níveis reduzidos tendem a relacionar-se com evitamento da prática e percursos menos favoráveis de saúde (Lopes et al., 2011; Robinson et al., 2015).

Para além da sua dimensão motora, a CM assume um papel relevante ao nível psicossocial, influenciando a perceção de competência, a autoconfiança e a motivação para a prática. Crianças e adolescentes que se percecionam como competentes tendem a apresentar atitudes mais positivas face à EF e à atividade física em geral, enquanto perceções negativas podem constituir uma barreira significativa à participação (Barnett et al., 2016; Cairney et al., 2019). Neste sentido, a CM é entendida como um elemento estruturante da literacia motora, conceito que remete para a capacidade de se mover com confiança e competência em diferentes ambientes e contextos ao longo da vida (Whitehead, 2010; Giblin et al., 2014). Em contexto educativo, a EF escolar assume um papel determinante na promoção da CM, ao proporcionar experiências motoras diversificadas, ajustadas aos diferentes ritmos de aprendizagem e potenciadoras de envolvimento ativo e autónomo dos alunos (Carreiro da Costa, 2015).

Paralelamente, o desempenho motor em contextos desportivos e educativos não depende apenas da proficiência na execução dos movimentos, mas também da eficiência com que os indivíduos percecionam estímulos, tomam decisões e executam respostas motoras. Neste âmbito, o TResp assume particular relevância, sendo definido como o intervalo total entre a apresentação de um estímulo e a conclusão da resposta motora voluntária, integrando tanto o tempo de reação como o

tempo de movimento (Schmidt & Lee, 2019; Magill & Anderson, 2017). O TResp reflete, assim, a eficiência dos processos perceptivos, decisoriais e executivos envolvidos no controlo do movimento.

A literatura tem destacado a importância do tempo de resposta em modalidades desportivas de “ação rápida”, como os jogos desportivos coletivos e os desportos de oposição, onde a capacidade de responder eficazmente a estímulos visuais imprevisíveis é frequentemente determinante para o sucesso da ação (Sheppard & Young, 2006; Pojskic et al., 2019). Em contexto educativo, a pertinência do TResp decorre do facto de a EF proporcionar situações motoras com elevada exigência perceptivo-decisional e de coordenação visuo-motora, aproximando-se de contextos reais de prática em que os alunos precisam não apenas de iniciar rapidamente uma resposta, mas de a completar com eficácia e controlo (Mesquita & Graça, 2014; Carreiro da Costa, 2015).

A adolescência, enquanto etapa marcada por profundas transformações físicas, cognitivas e sociais, constitui um período particularmente sensível para o estudo da relação entre a CM e o tempo de resposta. As alterações associadas ao crescimento, à maturação neuromotora e ao desenvolvimento das funções cognitivas influenciam diretamente o desempenho motor e a eficiência da resposta a estímulos externos (Gallahue et al., 2012; Schmidt & Lee, 2019). Adicionalmente, estudos realizados em contexto nacional sugerem a existência de diferenças entre rapazes e raparigas ao nível da CM, frequentemente associadas a fatores socioculturais e a maior envolvimento dos rapazes em práticas desportivas organizadas, diferenças essas que podem refletir-se igualmente no desempenho em tarefas de resposta motora (Lopes et al., 2012; Luz et al., 2017).

Apesar da relevância teórica e prática destas variáveis, a investigação que analisa de forma integrada a relação entre CM e TResp em adolescentes do ensino secundário permanece ainda limitada, particularmente em contexto escolar. Assim, torna-se pertinente aprofundar o estudo desta relação, de modo a compreender melhor os mecanismos subjacentes ao desempenho motor nesta fase do desenvolvimento e a fornecer indicadores úteis para a intervenção pedagógica em EF, contribuindo para a promoção de percursos de prática motora mais eficazes, equitativos e inclusivos.

## **Metodologia**

### ***Amostra***

A amostra foi constituída por 40 rapazes de uma escola de Cuba, do distrito de Beja, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos ( $16,98 \pm 1,39$ ). Todos os participantes integravam turmas do ensino secundário profissional, sendo provenientes do Curso Profissional de Técnico de Desporto (1.º e 2.º ano) e do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais (1.º ano). A participação foi de carácter voluntário, tendo os testes sido realizados fora do contexto formal das aulas de EF.

### ***Instrumentos***

A avaliação da CM foi realizada através da bateria MCA, validada e amplamente utilizada em Portugal (Luz et al., 2016; Rodrigues et al., 2021). Este instrumento permite a medição objetiva e padronizada da proficiência motora fundamental, de forma independente da idade cronológica e da maturação biológica, sendo constituído por seis testes organizados em três domínios:

- Estabilização:
  - a) Mudança de plataforma – deslocamento lateral em duas plataformas de madeira (25x25x2 cm), durante 20 segundos, pontuando-se cada transposição correta;
  - b) Saltos laterais – saltos consecutivos com os pés juntos por cima de uma trave de madeira (60x4x2 cm), durante 15 segundos, contabilizando-se o número de execuções corretas.
- Locomoção:
  - a) Shuttle Run – corrida entre duas linhas separadas por 10 metros, transportando blocos de

madeira, registando-se o melhor tempo;

b) Salto em comprimento – salto horizontal com pés juntos, considerando a melhor distância das três tentativas.

- Manipulação de objetos:

a) Velocidade de lançamento – lançamento de uma bola de ténis (circ.: 6,5 cm; peso: 57 g), registando-se a maior velocidade;

b) Velocidade de chute – pontapé numa bola de futebol nº 3 ou nº 4, consoante a idade, registando-se a maior velocidade obtida.

A avaliação do TResp foi efetuada através do sistema BlazePod, que permite medir com elevada precisão a resposta motora a estímulos visuais. Foi aplicada uma tarefa de reação simples, com quatro pods dispostos em formato de quadrado (4x4 m). O participante posicionava-se no centro e deveria deslocar-se para tocar no pod iluminado (luz vermelha), ativado em ordem aleatória, com intervalos entre 1,0 e 1,5 segundos. Não foi fornecido feedback relativo ao desempenho.

Cada participante realizou três tentativas: uma de familiarização e duas de teste, com duração de 25 segundos cada, intercaladas por 15 segundos de descanso. Para a análise de dados foi considerada a melhor tentativa de cada participante.

### ***Procedimentos e Questões Éticas***

A recolha de dados decorreu entre abril e maio de 2025, no pavilhão desportivo da escola. Os alunos foram avaliados individualmente, tendo os testes de CM e de TResp sido realizados em dias distintos, de forma a garantir o controlo da fadiga e a qualidade da recolha. Todos os protocolos seguidos foram previamente descritos e validados na literatura (Luz et al., 2015; Rodrigues et al., 2019).

O estudo foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade (Parecer P02-S09-27/04/2022), cumprindo integralmente as orientações da Declaração de Helsínquia (2014). A participação foi voluntária, tendo todos os estudantes sido previamente informados dos objetivos e procedimentos da investigação.

### ***Análise Estatística***

A análise estatística dos dados foi realizada com recurso ao software IBM SPSS Statistics, versão 29.0, sendo utilizadas estatísticas descritivas e inferenciais para a caracterização da amostra e para a análise das relações entre as variáveis em estudo. Inicialmente, procedeu-se à análise descritiva dos dados, recorrendo a medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio-padrão), de forma a caracterizar a CM e o tempo de resposta dos participantes.

Para a verificação do pressuposto da normalidade da distribuição dos dados, foi utilizado o teste de Shapiro–Wilk, considerado o mais adequado para amostras de pequena dimensão ( $n < 50$ ) (Field, 2018). A análise dos resultados indicou que as variáveis em estudo apresentavam uma distribuição aproximadamente normal, permitindo a utilização de testes estatísticos paramétricos.

Tendo em conta o cumprimento dos pressupostos de normalidade e linearidade, foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ) para analisar a relação entre a CM e o TResp. Este coeficiente permite avaliar a direção e a magnitude da associação linear entre duas variáveis contínuas, sendo amplamente utilizado em estudos na área das Ciências do Desporto e da EF. O nível de significância estatística foi estabelecido em  $\alpha = 0,05$  (5%).

## Resultados

Na tabela 1 podemos observar que a amostra masculina foi constituída por 40 participantes, com idade média de aproximadamente 17 anos ( $M = 16,98$ ;  $DP = 1,39$ ). O valor médio do IMC foi de  $22,60 \text{ kg/m}^2$  ( $DP = 3,52$ ), situando a maioria dos alunos dentro de intervalos considerados normais para esta faixa etária.

No que respeita aos testes da bateria MCA, observaram-se valores médios moderados nos diferentes domínios. A locomoção apresentou uma média de  $23,55\%$  ( $DP = 14,33$ ), enquanto a estabilidade registou  $25,73\%$  ( $DP = 15,82\%$ ). A manipulação destacou-se com valores superiores ( $M = 51,76\%$ ;  $DP = 25,90\%$ ), refletindo melhor desempenho neste domínio. A CM global apresentou uma média de  $49,78\%$  ( $DP = 8,69$ ), indicando níveis médios de proficiência motora no grupo.

Nos testes específicos, verificaram-se desempenhos variados: o salto em comprimento evidenciou um valor médio de  $46,85\%$  ( $DP = 28,90$ ), e a velocidade de lançamento apresentou a média mais elevada entre os testes isolados ( $50,48\%$ ;  $DP = 25,66$ ). Por outro lado, os testes de estabilidade dinâmica, como os saltos laterais ( $31,68\%$ ;  $DP = 21,35$ ) e a mudança de plataforma ( $19,89\%$ ;  $DP = 10,95$ ), revelaram valores mais baixos, indicando maior variabilidade e possíveis dificuldades neste tipo de tarefas.

Relativamente ao TResp, medido através do número de batidas e do tempo médio por estímulo, os participantes obtiveram uma média de  $10,17$  batidas ( $DP = 0,96$ ) e um tempo médio de reação de  $2,20$  ms ( $DP = 0,20$ ), sugerindo níveis de rapidez moderados e relativamente homogêneos dentro do grupo.

No conjunto, os dados indicam que os rapazes apresentam melhores resultados no domínio da manipulação e nos testes de força/velocidade (lançamento e remate), enquanto os desempenhos na locomoção e estabilidade são mais baixos. A CM global situa-se num valor intermédio, com variabilidade reduzida, e o TResp apresenta consistência entre os participantes.

**Tabela 1-** Valores descritivos de amostra

Variáveis	Rapazes		
	N	M	DP
Idade (anos)	40	16,98	1,39
IMC (kg/m <sup>2</sup> )	40	22,60	3,52
Saltos Laterais (%)	40	31,68%	21,35%
Mudança de Plataforma (%)	40	19,89%	10,95%
Salto em comprimento (%)	40	46,85%	28,90%
Shuttle run (%)	40	20,62%	16,76%
Velocidade de lançamento (%)	40	50,48%	25,66%
Velocidade de remate (%)	40	46,22%	21,89%
Locomoção (%)	40	23,55%	14,33%
Estabilidade (%)	40	25,73%	15,82%
Manipulação (%)	40	51,76%	25,90%
Competência motora (%)	40	49,78%	8,69%
Batidas (pts)	40	10,17	0,96
Tempo de resposta (ms)	40	2,20	0,20

IMC=índice de massa corporal; pts=pontos; ms=milésimo de segundos; N=amostra; M=média; DP=desvio padrão

A tabela 2 refere associação entre as variáveis, onde foi utilizado o teste de correlação de Pearson. Encontrou-se uma correlação negativa significativa entre IMC e locomoção ( $r = -0,358$ ;  $p = 0,024$ ), estabilidade ( $r = -0,397$ ;  $p = 0,011$ ), manipulação ( $r = -0,348$ ;  $p = 0,035$ ) e a CM ( $r = -0,437$ ;  $p = 0,005$ ),

indicando que o IMC se relaciona negativamente com as variáveis do desempenho motor dos rapazes. A locomoção teve uma associação positiva com a estabilidade ( $r = -0,503$ ;  $p < 0,001$ ) e com a CM ( $r = 0,853$ ;  $p < 0,001$ ) e a estabilidade uma associação positiva com a CM ( $r = -0,503$ ;  $p < 0,001$ ). TResp e Batidas têm correlação negativa ( $r = -0,919$ ,  $p < 0,001$ ), o que é esperado, ou seja, quanto menor o TResp, mais batidas ocorrem.

**Tabela 2-** Associação entre as variáveis

Variáveis	Idade	IMC	Locomoção	Estabilidade	Manipulação	CM	Batidas	TRS
Idade	1,0	0,068	-0,136	-0,157	-0,387	-0,169	0,235	-0,103
IMC		1,0	-0,358*	-0,397*	-0,348*	-0,437*	0,092	-0,123
Locomoção			1,0	0,503*	-0,141	0,853*	0,260	-0,281
Estabilidade				1,0	-0,566	0,880*	0,003	-0,068
Manipulação					1,0	0,238	0,078	-0,980
CM						1,0	-0,144	-0,194
Batidas							1,0	-0,919*
TRS								1,0

IMC=índice de massa corporal; CM= competência motora; TRS=tempo de reação simples; \*=estatisticamente significativo

## Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre a CM e o TResp em rapazes do ensino secundário do concelho de Cuba. De forma global, os resultados revelam perfis intermédios de CM e tempos de resposta adequados à faixa etária, compatíveis com o que tem vindo a ser descrito na literatura em populações adolescentes em contexto escolar (Luz et al., 2016; Robinson et al., 2015; Schmidt & Lee, 2019).

Os resultados evidenciaram que a CM se mostrou sensível ao estado corporal dos participantes, observando-se uma associação negativa entre o índice de massa corporal e o desempenho nas diferentes dimensões da CM. Este padrão tem sido amplamente reportado na literatura nacional e internacional, sugerindo que níveis mais elevados de massa corporal podem constituir um constrangimento à eficiência do movimento, sobretudo em tarefas que exigem deslocamento, controlo postural e coordenação global (Lopes et al., 2012; Luz et al., 2017; Rodrigues et al., 2021). Estes dados reforçam a importância de compreender o corpo não apenas como resultado do treino ou da prática, mas como meio fundamental da ação motora, influenciando diretamente a qualidade da execução e o acesso às oportunidades de aprendizagem em EF.

As três dimensões da CM, locomoção, estabilidade e manipulação, apresentaram relações consistentes entre si, atestando a ideia de que a CM constitui um constructo integrado e funcional, e não um simples somatório de habilidades isoladas. Tal coerência interna está em consonância com modelos desenvolvimentais que defendem que os padrões fundamentais de movimento se organizam de forma interdependente, sustentando a aquisição de habilidades motoras mais complexas e específicas do contexto desportivo (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2012; Luz et al., 2016; Rodrigues et al., 2021). Do ponto de vista pedagógico, este resultado reforça a relevância de abordagens que promovam experiências motoras diversificadas, em detrimento de práticas excessivamente especializadas ou precoces.

No que respeita à relação entre a CM e o TResp, os resultados não evidenciaram associações lineares significativas. Esta ausência de relação direta sugere que níveis mais elevados de CM não se traduzem automaticamente em tempos de resposta mais reduzidos em tarefas baseadas em estímulos simples. Tal resultado encontra respaldo na literatura da aprendizagem e controlo motor, que distingue

claramente entre a proficiência motora global e os processos subjacentes ao desempenho temporal em tarefas de resposta rápida (Schmidt & Lee, 2019; Magill & Anderson, 2017).

O TResp integra não apenas o tempo necessário para iniciar uma resposta (tempo de reação), mas também o tempo de execução do movimento, sendo fortemente influenciado por constrangimentos perceptivos, decisionais e neuromusculares específicos da tarefa (Sheppard & Young, 2006; Pojskic et al., 2019). Durante a adolescência, estas componentes encontram-se ainda em processo de maturação, o que pode explicar a relativa independência entre a CM, entendida como proficiência em padrões fundamentais de movimento, e a eficiência temporal da resposta motora a estímulos visuais simples. Neste sentido, adolescentes com bom domínio motor podem não apresentar necessariamente tempos de resposta mais rápidos, sobretudo em tarefas com baixo grau de complexidade contextual.

Ainda assim, os dados evidenciaram consistência interna nas medidas de tempo de resposta, verificando-se que desempenhos mais eficientes se associaram a maior número de respostas corretas no mesmo intervalo temporal. Este alinhamento sugere que o TResp avaliado reflete não apenas rapidez, mas também controlo e precisão da resposta motora, características fundamentais para a sua relevância em contexto educativo e desportivo (Schmidt & Lee, 2019). Assim, embora não se observe uma relação direta com a CM, o TResp surge como uma variável válida para analisar a eficiência da resposta motora em tarefas com exigências perceptivo-decisionais.

Do ponto de vista pedagógico, a promoção da CM continua a ser fundamental, devendo assentar em contextos de prática variados, progressivos e tecnicamente exigentes, que desenvolvam os padrões fundamentais de movimento e reforcem a literacia motora dos alunos (Stodden et al., 2008; Robinson et al., 2015; Rodrigues et al., 2021). Por outro lado, a eficiência do TResp parece beneficiar de estímulos pedagógicos específicos, centrados na perceção, na tomada de decisão e na execução rápida sob constrangimentos variáveis.

Neste sentido, estratégias como jogos reduzidos, tarefas com estímulos imprevisíveis, regras simples que obriguem a respostas céleres e situações de oposição controlada podem constituir meios privilegiados para o desenvolvimento do TResp em contexto escolar. Estas abordagens permitem aproximar a prática pedagógica das exigências reais das modalidades desportivas e do quotidiano motor dos alunos, reforçando a transferência da aprendizagem (Mesquita & Graça, 2014; Carreiro da Costa, 2015).

Importa ainda considerar os fatores contextuais do estudo. A amostra foi constituída exclusivamente por rapazes, com idades próximas e pertencentes a um único contexto escolar e sociocultural, o que reduz a variabilidade interindividual e pode ter limitado a emergência de associações mais robustas entre CM e TResp. Além disso, a variabilidade nas rotinas de prática física fora da escola e a ausência de atividades extracurriculares regulares em parte dos participantes podem ter condicionado tanto o desenvolvimento da CM como a eficiência da resposta motora (Stodden et al., 2008; Hillman et al., 2011; Syväoja et al., 2014).

Desta forma, os resultados sugerem que a CM e o TResp representam dimensões relacionadas, mas parcialmente independentes do desempenho motor em adolescentes. Enquanto a CM reflete a qualidade global do repertório motor e o acesso a experiências de prática, o TResp parece depender mais de processos específicos de perceção, decisão e execução, sensíveis às características da tarefa e ao contexto. Esta distinção reforça a importância de uma EF que promova simultaneamente uma base sólida de CM e experiências pedagógicas que desafiem a rapidez e a eficácia da resposta motora, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

## Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre a CM e o TResp em adolescentes do sexo masculino do ensino secundário do concelho de Cuba. De forma global, os resultados evidenciaram níveis intermédios de CM e TResp's adequados à faixa etária estudada, enquadrando-se nos padrões descritos na literatura para populações adolescentes em contexto escolar.

Os dados confirmaram a existência de uma associação negativa significativa entre o índice de massa corporal e os diferentes domínios da CM, indicando que valores mais elevados de IMC tendem a associar-se a menor proficiência motora. Este resultado reforça a ideia de que o estado corporal constitui um constrangimento relevante para a eficiência do movimento, influenciando o desempenho em tarefas que exigem controlo postural, coordenação e deslocamento, e sublinha a importância de abordagens educativas que promovam simultaneamente a literacia para a saúde e a qualidade do movimento.

No que respeita à relação entre a CM e o TResp, não se observaram correlações diretas estatisticamente significativas. Este resultado sugere que a CM e o TResp podem desenvolver-se de forma parcialmente independente durante a adolescência, refletindo a natureza multifatorial do comportamento motor. Enquanto a CM traduz a proficiência global na execução de padrões fundamentais de movimento, o tempo de resposta parece depender, em maior medida, de processos específicos de perceção, tomada de decisão e execução motora, sensíveis às características da tarefa e ao contexto em que esta é realizada.

Apesar da ausência de uma relação linear entre CM e TResp, os resultados evidenciaram consistência interna nas medidas de tempo de resposta, sugerindo que esta variável constitui um indicador pertinente da eficiência da resposta motora em tarefas com exigências percetivo-decisionais. Neste sentido, o TResp assume relevância educativa, sobretudo quando analisado em contextos de prática que se aproximam das exigências reais das modalidades desportivas e das situações vivenciadas nas aulas de EF.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados deste estudo reforçam a importância de uma intervenção em EF que contemple duas linhas de ação complementares. Por um lado, a promoção sistemática da CM, através de experiências diversificadas, progressivas e tecnicamente exigentes, capazes de desenvolver os padrões fundamentais de movimento e sustentar trajetórias positivas de participação motora. Por outro lado, a criação de contextos de aprendizagem que estimulem explicitamente a eficiência do tempo de resposta, recorrendo a tarefas com estímulos imprevisíveis, jogos reduzidos, situações de oposição e desafios que integrem perceção, decisão e execução de forma articulada.

Importa reconhecer algumas limitações do estudo, nomeadamente o reduzido tamanho da amostra, a ausência de participantes do sexo feminino e o facto de os dados terem sido recolhidos num único contexto escolar, o que condiciona a generalização dos resultados. Ainda assim, os dados obtidos contribuem para uma compreensão mais aprofundada da relação entre CM e tempo de resposta em adolescentes e oferecem indicadores relevantes para a prática pedagógica em EF.

## Referências

- Barnett, L. M., Lai, S. K., Veldman, S. L. C., Hardy, L. L., Cliff, D. P., Morgan, P. J., Zask, A., Lubans, D. R., & Rush, E. (2016). Correlates of gross motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, *46*(11), 1663–1688. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0495-z>
- Cairney, J., Kwan, M. Y. W., Hay, J. A., & Faught, B. E. (2019). Developmental coordination disorder, self-efficacy, and participation in physical activity. *Research in Developmental Disabilities*, *94*, 103454. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103454>
- Carreiro da Costa, F. (2015). *Educação física e desporto escolar: Fundamentos pedagógicos*. FMH Edições.
- Der, G., & Deary, I. J. (2006). Age and sex differences in reaction time in adulthood. *Psychology and Aging*, *21*(1), 62–73. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.1.62>
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2011). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, *9*(1), 58–65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>
- Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A. R., & Malina, R. M. (2011). Motor coordination as predictor of physical activity in childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *21*(5), 663–669. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01027.x>
- Lopes, V. P., Stodden, D. F., Bianchi, M. M., Maia, J. A. R., & Rodrigues, L. P. (2012). Correlation between BMI and motor coordination in children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *15*(1), 38–43. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2011.07.005>
- Luz, C., Rodrigues, L. P., Almeida, G., & Cordovil, R. (2016). Development and validation of a motor competence assessment battery for children and adolescents. *Journal of Sports Sciences*, *34*(19), 1905–1914. <https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1140224>
- Luz, C., Rodrigues, L. P., Meester, A. D., & Cordovil, R. (2017). The relationship between motor competence and health-related fitness in children and adolescents. *PLoS ONE*, *12*(6), e0179993. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179993>
- Magill, R. A., & Anderson, D. (2017). *Motor learning and control: Concepts and applications* (11th ed.). McGraw-Hill.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2014). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Graça & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 113–136). FADEUP.
- Pojskic, H., Pagaduan, J., Uzicanin, E., & Babajic, F. (2019). Reliability, validity and usefulness of reaction time tests in sport. *Journal of Human Kinetics*, *69*, 231–244. <https://doi.org/10.2478/hukin-2019-0017>
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports Medicine*, *45*(9), 1273–1284. <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6>
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Cordovil, R., Bezerra, P., Silva, B., Camões, M., & Lima, R. (2021). Normative values of motor competence in children and adolescents from Portugal. *Journal of Sports Sciences*, *39*(9), 1013–1024. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1854971>

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2019). *Motor learning and performance: From principles to application* (6th ed.). Human Kinetics.

Sheppard, J. M., & Young, W. B. (2006). Agility literature review: Classifications, training and testing. *Journal of Sports Sciences*, 24(9), 919–932. <https://doi.org/10.1080/02640410500457109>

Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity. *Quest*, 60(2), 290–306. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>

Syvöja, H. J., Tammelin, T. H., Ahonen, T., Kankaanpää, A., & Kantomaa, M. T. (2014). Physical activity, sedentary behavior, and academic performance. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(11), 2210–2218. <https://doi.org/10.1249/MSS.00000000000000345>

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

## 7. Reflexão Final

De forma global, a PES permitiu ao estagiário consolidar uma identidade profissional assente em três pilares: intencionalidade pedagógica, capacidade de adaptação e compromisso ético com a inclusão. Entre setembro de 2024 e julho de 2025, o estagiário atuou em dois contextos com culturas e dinâmicas distintas o AE Cuba e a EPC, o que exigiu uma leitura fina dos ambientes, das rotinas e das necessidades reais dos alunos. Esta diversidade obrigou a planear com rigor e, em simultâneo, a encarar o planeamento como um instrumento vivo: sempre que surgiram imprevistos, foram reorientadas tarefas, espaços e objetivos sem perder de vista a coerência didática e a segurança.

Nos diferentes níveis de ensino, confirmou-se que o sucesso da aula nasce do equilíbrio entre a clareza de objetivos, a organização do tempo útil de prática e relações pedagógicas de qualidade. No 6.º B, um clima relacional muito positivo e a CM do grupo abriram espaço para metodologias ativas, feedback frequente e desafios progressivos. No 8.º B, a heterogeneidade e a motivação irregular de alguns alunos exigiram diferenciação efetiva, proximidade e consistência, demonstrando que incluir é, acima de tudo, ajustar expectativas, percursos e critérios sem baixar a fasquia. Já no 1.º TD, a forte predisposição competitiva funcionou como motor de envolvimento, desde que ancorada em metas claras, regras explícitas e momentos de cooperação; neste contexto, o estagiário aprendeu a transformar a vontade de ganhar em oportunidade para aprender, refletir e evoluir em equipa.

No plano ético e relacional, a presença de alunos com diferentes origens culturais e percursos escolares evidenciou que ensinar Educação Física é, inevitavelmente, educar para a cidadania. O respeito, a cooperação e a responsabilidade partilhada não são efeitos colaterais da prática: constituem objetivos que se planeiam, modelam e avaliam. O envolvimento em atividades da escola e da comunidade reforçou esta convicção e ampliou o sentido de pertença do estagiário e dos alunos a um projeto educativo que transcende a aula.

Nem tudo foi imediato ou simples. A gestão da transição entre instrução e prática, a economia de palavras na explicação, a consistência na aplicação de rotinas e a afinação da avaliação formativa foram áreas em que se observou evolução visível, fruto do feedback recebido, da observação de pares e da autorreflexão após cada aula. Do percurso realizado, o estagiário retém a noção de que a melhoria profissional é um processo contínuo, que exige abertura à crítica, disponibilidade para experimentar e coragem para ajustar o que não funciona.

Em síntese, o estagiário conclui esta etapa com a convicção de que a sua missão como professor de Educação Física passa por desenhar experiências de aprendizagem desafiantes, seguras e significativas, onde cada aluno encontre um lugar para participar, progredir e ganhar autonomia. Acima de tudo, mantém a certeza de que ensinar é um trabalho de relação e propósito: quando os objetivos são claros, as expectativas são altas e o acolhimento é genuíno, a aprendizagem acontece e transforma.

## 8. Referências

- Andrade, J. (2008). Educação Física: Uma abordagem pedagógica. Horizonte.
- Barnett, L. M., van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2010). Gender differences in motor skill proficiency from childhood to adolescence: A longitudinal study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2), 162–170. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599663>
- Bento, J. (2003). Educação Física e Desporto: Novos desafios, outros horizontes. Horizonte.
- Bento, J. (2003). Educação Física e Desporto: Reflexões sobre a prática e a avaliação. *Campo das Letras*.
- Bento, J. O. (2003). Da educação física à ciência do desporto: Reflexões epistemológicas. *Campo das Letras*.
- Bica, J. M. P. (2017). O Projeto Curricular de Turma no enquadramento escolar. *Revista Educação (Universidade de Évora)*, 5, 39–54.
- BlazePod. (2024). Science behind BlazePod [Página institucional]. BlazePod. <https://www.blazepod.com>
- Carreiro da Costa, F. (2015). Currículo e Educação Física: Propósitos, processos e contextos. Faculdade de Motricidade Humana.
- Carreiro da Costa, F. (2015). Educação Física e Desenvolvimento Curricular. FMH Edições.
- Carreiro da Costa, F. (2015). *Educação Física e Desporto: Perspetivas pedagógicas*. Lisboa: FMH Edições.
- Carvalho, A. (2014). Avaliação das Aprendizagens no Ensino Profissional: Entre a exigência e a flexibilidade. Ministério da Educação.
- Carvalho, J. (2012). *Didática da Educação Física*. Lisboa: FMH Edições.
- Carvalho, M. (2014). Avaliação e ensino profissional: Desafios e oportunidades. EDUCA.
- Carvalho, M. J. (2012). Promoção da saúde e estilos de vida ativos na escola. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Der, G., & Deary, I. J. (2006). Age and sex differences in reaction time in adulthood: Results from the United Kingdom Health and Lifestyle Survey. *Psychology and Aging*, 21(1), 62–73. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.1.62>
- Direção-Geral da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação.
- Escola Profissional de Cuba. (s.d.). Regulamentos. <https://epcuba.pt/regulamentos/>
- Esteves, M. (2010). A relação pedagógica e o sucesso escolar. Porto Editora.
- Esteves, M. (2010). *Clima de sala de aula e sucesso educativo*. Lisboa: EDUCA.
- Fernandes, A. (2006). A prática pedagógica em Educação Física: Planificação, observação e avaliação. Edições FMH.
- Fernandes, D. (2005). Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas. Texto Editores.

- Flôres, F. S., Mesquita, D. de O., & colaboradores. (2024). Associação entre competência motora e tempo de reação em contexto escolar [Relatório não publicado]. Instituto Piaget.
- Gestão da sala de aula na formação inicial. (2024). Guia de boas práticas docentes. Escola Superior de Educação de Beja.
- Laranjo, C., & Saavedra Filho, J. (2024). Metodologias e práticas pedagógicas em Educação Física. Universidade do Porto.
- Lopes, A. (2012). Ensino profissional e competências: Práticas de avaliação. Porto Editora.
- Lopes, V. P., Stodden, D. F., Bianchi, M. M., Maia, J. A. R., & Rodrigues, L. P. (2012). Correlation between BMI and motor coordination in children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(1), 38–43. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2011.07.005>
- Luz, C., Rodrigues, L. P., Almeida, G., & Cordovil, R. (2016). Development and validation of a model of motor competence in children and adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(7), 568–572. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.07.005>
- Maldonado, D. (2018). O clima de aula e a motivação dos alunos: Estratégias para uma Educação Física inclusiva. Almedina.
- Mendes, R. (2019). Avaliação e aprendizagem na Educação Física: Perspetivas formativas. Plátano Editora.
- Mesquita, I. (2005). *Ensino do desporto: Aprender a jogar*. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I. (2005). Ensino dos jogos desportivos: A construção progressiva da competência táctica. Universidade do Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2014). *Modelos de ensino do desporto: Da instrução à aprendizagem situada*. Porto: FADEUP.
- Morais, B. M. A. (2016). Caracterização da turma [Documento de apoio]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). San Francisco: Pearson.
- Pacheco, J. A. (2014). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2014). Currículo: Teoria e praxis. Porto Editora.
- Pereira, B. (2004). A função educativa da Educação Física. Porto Editora.
- Pires, L. (2007). Ensino profissional em Portugal: Fundamentos e práticas. Almedina.
- Queiroz, D. R., Henrique, R. S., Cattuzzo, M. T., Ré, A. H. N., Feitoza, A. H. P., Santos, A. C. C., & Albuquerque, M. R. (2016). Competência motora de pré-escolares: Diferenças entre gêneros e idades. *Motricidade*, 12(3), 31–39. <https://doi.org/10.6063/motricidade.7308>
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports Medicine*, 45(9), 1273–1284. <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6>
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Almeida, G., Cordovil, R., & Lopes, V. P. (2019). Normative values of the Motor Competence Assessment (MCA) from childhood to early adulthood (3–23 years). *Journal of*

Science and Medicine in Sport, 22(9), 1038–1043.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.05.009>

- Rodrigues, L. P., Stodden, D. F., & Lopes, V. P. (2021). Motor competence as a positive youth development construct: Measurement, normative values and applications. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 25(1), 1–14.  
<https://doi.org/10.1080/1091367X.2020.1818399>
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2017). *Currículo e avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). *Motivação e clima relacional em Educação Física*. Lisboa: FMH Edições.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Teoria da aprendizagem significativa & avaliação formativa. (2024). Documento de apoio pedagógico. Instituto Politécnico de Beja.
- Vaccas, J. (2012). *Gestão, ensino e aprendizagem em Educação Física*. FADEUP.