



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

Matilde Ferreira Nita

Relatório Final de Estágio
As orientações Educacionais dos
professores de educação física e a sua influência nos processos de desenvolvimento e
manutenção da aptidão física

Orientador: Professor Doutor Fernando Vieira
Orientador Cooperante: Professor José Luís Araújo

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

Almada, 2025



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

Matilde Ferreira Nita

Relatório Final de Estágio

As orientações Educacionais dos professores de educação física e a sua influência nos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física

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

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

Almada, 2025

*A felicidade pode ser encontrada mesmo nas horas mais sombrias, se a pessoa se lembrar de acender
a luz.*

Albus Percival Wulfric Brian Dumbledore

Índice

Índice de Imagens.....	IV
Índice de Tabelas.....	V
Lista de Abreviaturas.....	VI
Dedicatória e Agradecimentos.....	VII
Resumo	VIII
Abstract	IX
Introdução	X
1. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética	1
1.1. História	1
1.2. Patronos	1
1.3. Relação com a Comunidade Local e Regional	2
1.4. Recursos Materiais	2
1.5. Recursos Humanos	3
1.6. Órgãos de Gestão da Escola Sede.....	5
1.7. Particularidades Organizacionais, Pedagógicas e de Dinâmica de Escola	5
1.8. Projeto Educativo da Escola	6
1.9. Regulamento Interno	7
1.10. Oferta Curricular de Escola.....	8
1.11. Plano Anual	8
1.12. Grupo de Educação Física e Desporto Escolar.....	9
1.12.1. Recursos Espaciais:	10
1.12.2. Recursos Materiais:	12
1.12.3. Roulement	13
1.13. Caracterização das Turmas.....	14
1.13.1. Turma – 12º D.....	14
1.13.2. Turma – 9ºB	15
1.13.3. Turma – 6ºF	16
2. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino Aprendizagem	18
2.1. Planeamento	18
2.2. Ensino	19
2.3. Unidades de Ensino	20
2.4. Instrução e Feedback.....	21
2.5. Avaliação	22

2.6.	Planos de Aulas	24
3.	Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	26
3.1.	Direção de Turma	27
3.2.	Desporto escolar	28
3.3.	Corta-mato e Torneios.....	28
3.4.	Semana Cultural e Erasmus.....	29
4.	Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida	31
4.2.	Materiais e Métodos	37
4.2.1.	Amostra.....	37
4.3.	Instrumentos e Procedimentos	42
4.4.	Resultados	44
4.4.1.	Resultados – Análise Quantitativa	44
4.4.2.	Resultados – Análise Qualitativa.....	52
4.4.3.	Discussão.....	66
4.5.	Conclusão	71
5.	Bibliografia	77

Índice de Imagens

Figura 1 - Exemplo de Roulement.....	14
Figura 2 - Componentes da Aptidão Física	33
Figura 3 - Socialização Profissional na Formação de Professores.....	34
Figura 4 - Modelo de pensamento e ação do professor (Clark & Peterson, 1986).....	35
Figura 5 - Orientações Educacionais, adaptado de Jewett, Bain e Ennis (1995).....	36
Figura 6 - Distriuição da Amostra por Classes.....	38
Figura 7 - Distribuição da amostra por tempo de serviço.....	39
Figura 8 - Distribuição da amostra por ciclo de ensino.....	40
Figura 9 - Distribuição da Amostra por habilitação literária	41
Figura 10 - Distribuição da Amostra por orientação educacional.....	42
Figura 11 - Perfil de Orientação Educacional do Professor A - Mestria Disciplinar	52
Figura 12 - Perfil de Orientação Educacional do Professor B – Processo Aprendizagem	53
Figura 13 - Perfil de Orientação Educacional do Professor C - Processo Aprendizagem	53
Figura 14 - Perfil de Orientação Educacional do Professor D - Responsabilidade Social.....	54
Figura 15 - Nuvem de palavras	72

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos Recursos Humanos	3
Tabela 2 - Distribuição do número de Alunos no Agrupamento	4
Tabela 3 - Número de Alunos dos Ano de Escolaridade	4
Tabela 4 - Objetivos do Agrupamento	6
Tabela 5 - Recurso Humanos do Departamento de Educação Física	9
Tabela 6 - Recursos Espaciais do Departamento de Educação Física	10
Tabela 7 - Recursos Materiais do Departamento de Educação Física.....	12
Tabela 8 - Horário de Estágio	17
Tabela 9 - Caracterização da Amostra por Género	37
Tabela 10 - Análise descritiva da amostra.....	37
Tabela 11 - Distribuição da amostra por idade	37
Tabela 12 - Tempo de Serviço da Amostra.....	38
Tabela 13 - Análise descritiva do tempo de serviço.....	39
Tabela 14 - Descrição da Amostra por tempo de serviço	39
Tabela 15 - Descrição da Amostra por habilitação literária	40
Tabela 16 - Descrição da Amostra por orientação educacional.....	42
Tabela 17 - Interpretação de um coeficiente de correlação (Shimakura, 2006)	44
Tabela 18 - Associação entre as Orientações Educacionais	45
Tabela 19 - Correlação entre as Orientações Educacionais	46
Tabela 20 - Orientações educacionais em relação à idade	47
Tabela 21 - Orientações educacionais em ao ciclo de ensino.....	48
Tabela 22 - Diferenças entre as Orientações Educacionais e os Ciclos de Ensino	48
Tabela 23 - Orientações educacionais em relação ao tempo de serviço	49
Tabela 24 - Valores das prioridades das Orientações Educacionais.....	50
Tabela 25 - Frequências absolutas das Prioridades dadas pelos professores a cada OE.....	50
Tabela 26 - Características individuais dos professores entrevistados	52
Tabela 27 - Caracterização das Dimensões	55
Tabela 28 - Dimensões, categorias e subcategorias das respostas dos professores	55
Tabela 29 - Dimensão, Categorias e Subcategorias da Questão 1 do guião	57
Tabela 30 Dimensão, Categorias e Subcategorias da Questão 2 do guião	59
Tabela 31 - Dimensão, Categorias e Subcategorias da Questão 3 do guião	60
Tabela 32 - Dimensão, Categorias e Subcategorias da Questão 4 do guião	62
Tabela 33 - Dimensão, Categorias e Subcategorias da Questão 5 do guião	64

Lista de Abreviaturas

AEAA – Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade

AR – Autorrealização

CMA – Câmara de Almada

DE – Desporto Escolar

DT – Direção de Turma

GEFDE – Gabinete de Educação Física e Desporto Escolar

IE – Integração Ecológica

ISEIT – Instituto Superior de Estudo Interculturais e Transdisciplinares

MD – Mestría Disciplinar

OE – Orientações Educacionais

PA – Processo de Aprendizagem

PAA – Plano Anual de Atividades

PES – Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física

RE – Reunião de Estágio

RS – Responsabilidade Social

UE – Unidade de Ensino

USALMA – Universidade Sénior de Almada

Dedicatória e Agradecimentos

Chegar até aqui não foi fácil, mas valeu a pena.

A minha jornada académica começou em 2017, com a entrada no ensino superior. Em 2020 concluí a licenciatura e, entre 2020 e 2023, frequentei o meu primeiro mestrado em Exercício e Saúde na FMH. Acreditei que esse seria o meu caminho, mas a vida mostrou-me outras direções. Ainda em 2023, com alguma coragem e determinação, decidi arriscar de novo e ingressei no mestrado em Ensino da Educação Física no Instituto Piaget. Hoje, olhando para trás, percebo que cada desafio, cada dúvida e cada etapa fizeram sentido e contribuíram para a pessoa e profissional que sou.

Quero começar por agradecer à minha família, o meu porto seguro, por nunca me deixarem desistir, por me darem asas para voar e raízes para não perder o rumo. Foram vocês que, com amor, paciência e apoio incondicional, tornaram possível cada conquista, mesmo nos momentos em que eu duvidei de mim.

Às minhas melhores amigas, companheiras desde o secundário, que têm caminhado ao meu lado ao longo de tantos anos, obrigada pela amizade verdadeira, pelas gargalhadas, pelas conversas infinitas e por me lembrarem sempre quem sou. A vossa presença tem sido um pilar fundamental nesta jornada.

Aos amigos belíssimos que o Instituto Piaget trouxe à minha vida, um obrigado especial. Vieram para ficar e transformaram este percurso em algo muito mais rico, divertido e humano. Partilhámos não só estudos e trabalhos, mas também cumplicidade, motivação e momentos que levarei comigo para sempre.

Quero também deixar um profundo agradecimento aos meus orientadores, Professor José Luís Araújo, Professor Bruno Neves e Professor Fernando Vieira, pela partilha de conhecimento, pela dedicação e pelo cuidado durante todo o meu estágio. A vossa orientação não foi apenas académica, mas também pessoal. A vossa exigência, proximidade e disponibilidade tornaram este ano um desafio superável e, ao mesmo tempo, uma experiência incrível. Enquanto trabalhadora-estudante, enfrentei obstáculos acrescidos, mas com a vossa ajuda e compreensão, tudo se tornou possível e enriquecedor.

Ao Professor Fernando que mesmo parecendo por vezes mais distante, estar sempre presente, disponível e atento, bastando uma mensagem para oferecer o apoio necessário. Sem ele, este ciclo não teria sido possível concluir.

Por fim, agradeço a todos os que, de uma forma ou de outra, fizeram parte desta caminhada. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada momento partilhado tiveram impacto neste percurso que agora se celebra.

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física (PES), integrada no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado no Instituto Jean Piaget de Almada. O estágio pedagógico decorreu na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, em Almada, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo do percurso académico.

Durante o estágio, foram desenvolvidas atividades de intervenção pedagógica em três níveis de ensino distintos: 2.º ciclo (6.º ano), 3.º ciclo (9.º ano) e ensino secundário (12.º ano). Esta diversidade de contextos possibilitou a adaptação das estratégias de ensino às características específicas de cada turma, promovendo uma reflexão contínua sobre a prática docente.

O relatório encontra-se estruturado em diferentes áreas de intervenção pedagógica, contemplando a caracterização do contexto escolar, o planeamento e desenvolvimento do ensino-aprendizagem, a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa, bem como o processo de investigação desenvolvido ao longo do estágio.

Na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, são apresentados os processos de planeamento anual, por etapas e por unidade de ensino, bem como as estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas de Educação Física. Esta componente inclui ainda a análise das decisões pedagógicas adotadas, tendo em conta as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as características específicas das turmas.

Para além da intervenção letiva, o estágio integrou a participação em diferentes atividades da comunidade escolar, incluindo projetos de Desporto Escolar, eventos desportivos e iniciativas educativas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do papel do professor na dinâmica da escola.

Por fim, o relatório apresenta uma reflexão crítica sobre o percurso realizado, evidenciando as aprendizagens adquiridas, as dificuldades encontradas e as competências pedagógicas desenvolvidas ao longo da experiência de estágio. Este processo reflexivo permitiu consolidar conhecimentos, reforçar a identidade profissional docente e compreender a importância da formação contínua na construção de uma prática educativa de qualidade.

Palavras-chave: Educação Física; Orientações Educativas; VOI-SF; Formação de Professores.

Abstract

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice (STP) in Physical Education, integrated in the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, carried out at the Jean Piaget Institute of Almada. The pedagogical internship took place at Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, in Almada, allowing the practical application of the scientific, pedagogical and didactic knowledge acquired throughout the academic programme.

During the internship, teaching activities were developed in three different levels of education: 2nd cycle (6th grade), 3rd cycle (9th grade) and secondary education (12th grade). This diversity of contexts enabled the adaptation of teaching strategies to the specific characteristics of each class, promoting continuous reflection on teaching practice in Physical Education.

The report is structured into different areas of pedagogical intervention, including the characterisation of the school context, the planning and development of the teaching–learning process in Physical Education, the participation in school life and the relationship with the educational community, as well as the research process carried out throughout the internship.

Within the dimension of teaching and learning development, the report presents the processes of annual planning, stage planning and teaching units, as well as the pedagogical strategies used in Physical Education classes. This section also includes the analysis of the pedagogical decisions adopted, taking into account the Essential Learnings, the Profile of Students Leaving Compulsory Education, and the specific characteristics of the classes.

In addition to classroom teaching, the internship included participation in several school activities, including School Sports projects, sports events and educational initiatives, contributing to a broader understanding of the role of the Physical Education teacher within the school dynamics.

Finally, the report presents a critical reflection on the internship experience, highlighting the knowledge acquired, the challenges encountered and the pedagogical competences developed throughout the process. This reflective process allowed the consolidation of knowledge, the strengthening of professional teaching identity and the understanding of the importance of continuous professional development in the field of Physical Education teaching.

Keywords: Physical Education; Educational Orientations; VOI-SF; Teacher Education.

Introdução

O presente relatório Final de Estágio surge no âmbito de unidade curricular PES, integrada no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado pelo Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada. Este trabalho tem como principal objetivo refletir de forma crítica e fundamentada sobre todo o percurso experienciado durante o estágio, procurando evidenciar a evolução pessoal e profissional que resultou desta experiência.

O estágio foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2024/2025 no Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade (AEAA), situada em Almada. Este contexto revelou-se particularmente desafiante e enriquecedor, uma vez que me foi pedido que lecionasse em três níveis de ensino distintos: no 2.º ciclo com uma turma do 6.º ano, no 3.º ciclo com uma turma do 9.º ano e, no ensino secundário, com uma turma do 12.º ano. Por se tratarem de anos de transição, com exigências específicas e realidades distintas, esta experiência permitiu-me aprofundar o conhecimento sobre as diferentes fases do desenvolvimento dos alunos, bem como adaptar estratégias pedagógicas adequadas a cada contexto.

A PES foi acompanhada pelo professor José Luís Araújo e pelo professor Bruno Neves, enquanto orientadores cooperantes na escola, e pelo Professor Doutor Fernando Vieira, como orientador do ISEIT. O seu acompanhamento próximo e disponibilidade constante foram fundamentais para orientar a prática docente, incentivar a reflexão contínua e promover uma postura profissionais crítica e construtiva.

Ao longo do presente documento são abordadas quatro áreas consideradas fundamentais da prática docente. A primeira diz respeito à dimensão profissional, social e ética onde se destaca a importância das interações humanas, da responsabilidade profissional e do compromisso com os valores educativos. A segunda foca-se no planeamento, ensino e avaliação das aprendizagens, com especial atenção à adaptação das estratégias de ensino às necessidades dos alunos. A terceira área contempla a participação ativa na comunidade escolar e a construção de proximidade com a mesma. Por fim, a quarta dimensão reflete o investimento contínuo no próprio desenvolvimento profissional, através da observação, da reflexão crítica e da procura constante de melhorar a prática.

Em resumo, este relatório não pretende apenas relatar o que foi feito, mas também refletir sobre o que foi aprendido, sobre o que foi alcançado e sobre o que ainda desejo aperfeiçoar. Mais do que um ponto de chegada, representa um ponto de partida para o exercício profissional, sustentado por uma formação sólida e por um compromisso permanente com a melhoria contínua.

1. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética

O AEAA, localizada em Almada, foi o local onde desenvolvi todas as atividades ligadas à prática pedagógica, tendo tido oportunidade de conhecer melhor o seu funcionamento, dinâmica interna e relação com a comunidade educativa.

Ao longo deste ponto, serão abordados alguns aspetos que ajudam a entender o perfil da escola, desde a sua história e localização, até às suas características físicas, demográficas e sociais. Será também feita uma análise dos principais documentos orientadores da escola, bem como uma descrição dos recursos humanos, materiais e espaciais disponíveis.

Este enquadramento permitiu-me compreender melhor a realidade da instituição e adaptar a minha intervenção pedagógica da forma mais consciente e ajustada aos objetivos e às necessidades do contexto escolar em que estive inserida.

1.1. História

A história da Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade tem início no ano de 1955, com a criação da Escola Industrial e Comercial Anselmo de Andrade, localizada na Rua D. João de Portugal, em Almada. Alguns anos mais tarde, em 1958, esta instituição deu origem a duas novas escolas: a Escola Preparatória D. António Costa, que permaneceu nas instalações originais, e a Escola Industrial e Comercial Emídio Navarro, que passou a funcionar num novo edifício situado na Rua Luís de Queirós.

Posteriormente, no âmbito da reforma educativa promovida por Veiga Simão, foi criada, em 1971, a Escola Técnica Comercial Anselmo de Andrade, que passou a funcionar de forma autónoma relativamente às estruturas anteriores. No ano seguinte, a escola regressou à Rua D. João de Portugal e, em 1973, passou a ocupar os pavilhões do antigo Liceu D. João da Costa, situados na Praça de São João Baptista.

Com o crescimento progressivo da população escolar, tornou-se necessário adaptar e ampliar as infraestruturas existentes. Assim, no ano letivo de 1986/1987, a escola passou a funcionar nas instalações atuais, localizadas na Rua Ramiro Ferrão, em Almada.

Inicialmente vocacionada para a formação de carácter técnico e profissional, a escola acompanhou a evolução do sistema educativo português e, após as transformações ocorridas no período pós-Revolução de 25 de Abril de 1974, passou a diversificar a sua oferta formativa, respondendo às novas necessidades educativas da comunidade.

Mais recentemente, em 2007, foi formalmente criado o AEAA, integrando a escola sede e outras escolas da proximidade, nomeadamente a Escola Básica Feliciano Oleiro e a Escola Básica do Pragal. Esta reorganização permitiu reforçar a articulação entre diferentes níveis de ensino e consolidar o papel do agrupamento enquanto estrutura educativa integrada no concelho de Almada.

Atualmente, a escola sede do AEAA recebe alunos provenientes de diferentes zonas do concelho, como Pragal, Cova da Piedade, Almada, Costa da Caparica, Trafaria, Feijó, Sobreda e Corroios, sobretudo no caso do ensino secundário. Esta diversidade geográfica reflete a abrangência e relevância da instituição no contexto educativo local.

1.2. Patronos

O AEAA adota como patronos Anselmo de Andrade e Feliciano Oleiro, duas figuras historicamente associadas à educação e à vida cívica da região. A referência a estas personalidades assume um papel

simbólico e identitário, contribuindo para a preservação da memória histórica e para a valorização de exemplos que refletem valores educativos relevantes para a comunidade escolar.

Anselmo de Andrade, licenciado em Direito, destacou-se como advogado, jornalista, escritor e político, tendo igualmente desempenhado funções como preceptor do jovem rei D. Manuel II. Ao longo da sua vida pública, participou ativamente na vida política e intelectual do país, sendo frequentemente associado a ideais progressistas e a uma visão reformista da sociedade. O seu percurso evidencia um forte compromisso cívico e intelectual, representando um modelo de intervenção crítica e responsável na vida pública.

Por sua vez, Feliciano Oleiro dedicou grande parte da sua vida à educação, tendo exercido funções como pedagogo e delegado escolar no concelho de Almada. A sua ação educativa marcou várias gerações de alunos, sendo recordado pelo seu contributo para o desenvolvimento do ensino e pelo impacto positivo que teve na comunidade educativa local.

Assim, a escolha destes patronos não se limita a uma referência histórica, mas traduz também um reconhecimento do papel da educação na formação de cidadãos conscientes e participativos. As figuras de Anselmo de Andrade e Feliciano Oleiro simbolizam, deste modo, valores de dedicação, compromisso social e valorização do conhecimento, que continuam a orientar a identidade educativa do AEAA.

1.3. Relação com a Comunidade Local e Regional

O AEAA valoriza a ligação à comunidade envolvente, procurando estabelecer parcerias e colaborações com diferentes instituições locais e regionais. Estas relações permitem desenvolver iniciativas educativas em diversas áreas, como a ciência, a cultura, o ambiente, o desporto e a cidadania, contribuindo para uma formação mais abrangente dos alunos.

Entre as entidades com as quais o agrupamento mantém colaboração destaca-se a Câmara Municipal de Almada (CMA), que apoia e promove várias iniciativas em que o AEAA participa, como a Mostra do Ensino Superior, Secundário e Profissional, bem como projetos educativos relacionados com sustentabilidade, ambiente e cidadania.

O agrupamento estabelece também ligações com instituições de ensino superior e centros de formação, como o AlmadaForma, responsável pela promoção de ações de formação contínua destinadas aos docentes. Existem ainda parcerias com várias instituições de ensino superior, entre as quais a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, o Instituto Superior Técnico, o Instituto Piaget, a Faculdade de Motricidade Humana e a Universidade Sénior de Almada (USALMA).

Estas colaborações possibilitam a realização de atividades educativas, projetos interinstitucionais e iniciativas de enriquecimento curricular, contribuindo para uma maior integração da escola na comunidade e para a criação de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos.

1.4. Recursos Materiais

O AEAA dispõe de um conjunto diversificado de recursos materiais que contribuem para a criação de condições adequadas ao desenvolvimento das atividades educativas e ao funcionamento diário da escola.

A escola encontra-se organizada em cinco blocos principais, que incluem salas de aula regulares e diversos espaços especializados destinados a áreas específicas do currículo. Entre estes espaços destacam-se os laboratórios de Física, Química e Ciências Naturais, as salas de Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical, bem como espaços dedicados a atividades de caráter mais prático e expressivo, como a Olaria/Cerâmica.

No que diz respeito às infraestruturas destinadas à Educação Física, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo, de um ginásio e de dois espaços exteriores destinados à prática desportiva, permitindo a realização de diferentes modalidades e atividades físicas ao longo do ano letivo. Estes espaços possibilitam o desenvolvimento das aulas de Educação Física em condições adequadas, favorecendo a diversidade de conteúdos programáticos e a prática regular de atividade física por parte dos alunos.

Para além destes espaços, a escola conta ainda com balneários, salas de material desportivo, papelaria, bar para alunos, refeitório e diversas zonas exteriores de convívio, que contribuem para o bem-estar e para o equilíbrio do quotidiano escolar.

O conjunto destes recursos materiais evidencia a preocupação do AEAA em proporcionar condições adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, garantindo simultaneamente espaços que favorecem o desenvolvimento académico, físico e social dos alunos.

1.5. Recursos Humanos

O AEAA conta com uma equipa educativa bastante completa, composta por profissionais de diferentes áreas e níveis de ensino. No total, o agrupamento integra cerca de 138 docentes, distribuídos pelo 1.º, 2.º e 3.º ciclos, bem como pelo ensino secundário. Destes, 17 professores lecionam no 2.º ciclo e 84 no 3.º ciclo e secundário, o que garante uma boa cobertura das necessidades curriculares das turmas existentes.

Ao nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, o agrupamento conta ainda com 4 educadores de infância e 24 professores do 1.º ciclo, assegurando a continuidade pedagógica desde os primeiros anos de escolaridade.

A componente de apoio especializado é assegurada por 8 professores de Educação Especial e por 2 psicólogas escolares, que acompanham os alunos com necessidades específicas e apoiam o seu desenvolvimento pessoal, social e académico.

Para além da componente docente, o agrupamento conta com cerca de 32 assistentes operacionais e administrativos, fundamentais para o funcionamento diário da escola, assegurando não só a gestão dos espaços e materiais, como também o acolhimento, a vigilância e o apoio aos alunos.

A estabilidade e o envolvimento da equipa contribuem para um ambiente educativo positivo, onde se valoriza a cooperação entre profissionais e a construção de uma cultura escolar focada no sucesso e bem-estar dos alunos.

Tabela 1 - Distribuição dos Recursos Humanos

COLABORADORES	Nº	
EDUCADORES	4	
PROFESSORES	1º Ciclo	24
	2º Ciclo	17

	3º Ciclo/Secundário	84
PROFESSORES ESTAGIÁRIOS		4
PSICÓLOGA		2
ASSISTENTES OPERACIONAIS E ADMINISTRATIVOS		32

Tabela 2 - Distribuição do número de Alunos no Agrupamento

AGRUPAMENTO

ESCOLA	Nº de alunos
ANSELMO DE ANDRADE	1090
FELICIANO OLEIRO	225
PRAGAL	238
TOTAL	1553

Tabela 3 - Número de Alunos dos Ano de Escolaridade

NÍVEL DE ENSINO	ANO	Nº DE ALUNOS
PRÉ-ESCOLAR	-	90
1º CICLO	1º Ano	88
	2º Ano	97
	3º Ano	92
	4º Ano	96
	5º Ano	131
2º CICLO	6º Ano	129
	7º Ano	153
3º CICLO	8º Ano	147
	9º Ano	155
	10º Ano	139
SECUNDÁRIO	11º Ano	79
	12º Ano	98
PROFISSIONAL	-	59
	Total	1553

1.6. Órgãos de Gestão da Escola Sede

A organização e o funcionamento da Escola Secundária Anselmo de Andrade, enquanto escola sede do AEAA, assentam numa estrutura de gestão que assegura a coordenação pedagógica, administrativa e organizacional da instituição.

No topo da estrutura encontra-se a Direção, liderada pelo diretor do agrupamento, responsável pela gestão global da escola, pela implementação das orientações definidas nos documentos estruturantes e pela articulação entre os diferentes órgãos e departamentos. Compete ainda à Direção garantir o bom funcionamento da escola, promover um ambiente educativo adequado e assegurar a ligação entre a comunidade educativa e as entidades externas.

Ao nível da coordenação pedagógica, destaca-se o Conselho Pedagógico, órgão responsável pela orientação educativa da escola. Este órgão assume um papel central na definição de estratégias pedagógicas, na articulação curricular entre departamentos e na reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas no agrupamento.

Os departamentos curriculares constituem igualmente uma estrutura fundamental na organização pedagógica da escola. Cada departamento é coordenado por um professor responsável por promover a articulação entre docentes da mesma área disciplinar, acompanhar a implementação do currículo e incentivar a partilha de práticas pedagógicas.

Para além destas estruturas, existem ainda outros órgãos e cargos intermédios que contribuem para o funcionamento da escola, como os diretores de turma, que desempenham um papel relevante no acompanhamento dos alunos e na ligação entre a escola, os alunos e as famílias.

Durante o período de estágio pedagógico, foi possível observar a importância da articulação entre estes diferentes órgãos de gestão, nomeadamente no que diz respeito à organização das atividades escolares, à tomada de decisões pedagógicas e à coordenação entre docentes. Esta estrutura organizacional contribui para garantir o funcionamento eficaz da escola e para promover um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento dos alunos.

1.7. Particularidades Organizacionais, Pedagógicas e de Dinâmica de Escola

O funcionamento do AEAA caracteriza-se por uma organização que procura articular as dimensões pedagógica, administrativa e organizacional da escola, garantindo condições adequadas ao desenvolvimento do processo educativo e ao acompanhamento do percurso escolar dos alunos.

Ao nível organizacional, a escola apresenta uma estrutura que promove a colaboração entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente direção, docentes, técnicos especializados e assistentes operacionais. Esta articulação permite assegurar o funcionamento diário da escola e favorecer a implementação das atividades pedagógicas e educativas ao longo do ano letivo.

No plano pedagógico, destaca-se a existência de diferentes mecanismos de coordenação entre docentes, nomeadamente através dos departamentos curriculares, dos conselhos de turma e das reuniões pedagógicas. Estes momentos permitem a partilha de estratégias de ensino, a reflexão sobre práticas pedagógicas e o acompanhamento do percurso académico e pessoal dos alunos, promovendo uma intervenção educativa mais articulada e eficaz.

Durante o período de estágio pedagógico, foi possível observar de forma direta a dinâmica de funcionamento da escola e a importância da cooperação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. Esta articulação revelou-se particularmente relevante na gestão das atividades

letivas, na organização dos espaços escolares e na adaptação das estratégias de ensino às características dos alunos.

Um exemplo desta adaptação pedagógica verificou-se numa das turmas lecionadas durante o estágio, onde existia um aluno com necessidades de saúde específicas. Neste contexto, foi necessário proceder à adaptação do grau de dificuldade de algumas tarefas propostas nas aulas de Educação Física, ajustando os exercícios às capacidades do aluno. Esta adaptação permitiu garantir a participação do aluno nas atividades e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e seguro.

Desta forma, as particularidades organizacionais e pedagógicas do AEAA refletem uma estrutura que valoriza a cooperação entre os diferentes agentes educativos e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, contribuindo para a construção de um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento pessoal e académico dos estudantes.

1.8. Projeto Educativo da Escola

O Projeto Educativo do AEAA constitui um documento orientador fundamental para o funcionamento da escola, definindo os princípios, valores e objetivos que orientam a ação educativa da instituição. Este documento estabelece as linhas estratégicas que orientam a organização pedagógica da escola, promovendo práticas educativas centradas no desenvolvimento integral dos alunos.

Entre os princípios presentes no Projeto Educativo destaca-se a ideia de que “a escola contemporânea deve ser entendida como uma organização que promove a aprendizagem contínua, capaz de refletir e transformar as suas práticas”. Este princípio traduz a necessidade de adaptação constante das estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos e às exigências do contexto educativo.

Durante o período de estágio pedagógico, foi possível observar a concretização deste princípio na prática educativa desenvolvida pelos docentes. Nas aulas de Educação Física, o planeamento das atividades era frequentemente ajustado em função das características e necessidades dos alunos, procurando adaptar o grau de dificuldade das tarefas propostas.

Em diversas situações, os exercícios eram adaptados de forma a permitir que alunos com maiores dificuldades pudessem participar nas atividades propostas, garantindo assim uma maior inclusão e promovendo o sucesso educativo de todos os alunos. Esta adaptação pedagógica evidenciou a preocupação dos docentes em ajustar as suas práticas às necessidades dos alunos, refletindo a importância da flexibilidade pedagógica defendida no Projeto Educativo da escola.

Desta forma, foi possível constatar que os princípios orientadores definidos no Projeto Educativo do AEAA não se limitam a uma dimensão teórica, mas refletem-se também nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

Tabela 4 - Objetivos do Agrupamento

Objetivo 1	A) Valorizar os diferentes níveis de liderança;
	B) Melhorar espaços e equipamentos
	C) Garantir a manutenção do parque informático e do acesso à internet
Objetivo 2	A) Valorizar a relação do AEAA com a comunidade escolar;

Objetivo 3	A) Melhorar os mecanismos de comunicação interna e externa e marketing;
Objetivo 4	A) Atualizar documentos orientadores do agrupamento;
	B) Capacitar a organização com mecanismos menos burocráticos;
	C) Otimizar o trabalho dos conselhos de turma e do conselho pedagógico;
	D) Conhecer o impacto das práticas de organização;
Objetivo 5	A) Alinhar os resultados académicos internos com externos;
	B) Melhorar a prestação de serviços pelas Assistentes Operacionais;
	C) Aumentar a utilização dos recursos educativos, TIC e biblioteca escolar, pelos alunos;
Objetivo 6	A) Elevar o sucesso para a inclusão dos alunos imigrantes, de contextos socioeconómicos desfavoráveis e de alunos com necessidades educativas especiais;
	B) Elevar o sucesso para a inclusão dos alunos imigrantes, de contextos socioeconómicos desfavoráveis e de alunos com necessidades educativas especiais;
	C) Reduzir a indisciplina;
	D) Fomentar o voluntariado, a inclusão, a solidariedade e a participação democrática;
	E) Promover um ambiente escolar saudável;
	F) Conhecer a inserção académica, profissional e para a vida dos ex-alunos;

1.9. Regulamento Interno

O Regulamento Interno é o documento que estabelece o quadro normativo de funcionamento do , definindo direitos, deveres e responsabilidades de todos os elementos da comunidade educativa. Para além de garantir a ordem e o bom funcionamento da instituição, o Regulamento Interno expressa uma cultura de participação democrática e de corresponsabilidade, essenciais para o desenvolvimento de uma escola inclusiva e cooperativa.

Segundo Aranha (2004), a gestão escolar deve ser entendida como um processo partilhado, onde as normas e procedimentos não se limitam a regular comportamentos, mas antes sustentam a construção de uma cultura organizacional baseada na confiança, no diálogo e na valorização do papel de cada interveniente. O Regulamento Interno, ao clarificar os mecanismos de participação, contribui para a consolidação dessa cultura, promovendo a transparência e a equidade nas relações institucionais.

Fernandes (2011) salienta que os documentos orientadores de uma escola – como o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, são instrumentos de mediação entre a autonomia e a responsabilidade, uma vez que permitem conciliar as metas institucionais com a diversidade de contextos e atores educativos. Assim, o Regulamento Interno do AEAA assume-se como um instrumento regulador e formativo, que

favorece o desenvolvimento de competências de cidadania e convivência democrática, fundamentais à formação dos alunos.

De acordo com Leite e Martins (2010), a coerência entre o currículo, a avaliação e a gestão organizacional é determinante para o sucesso educativo. Nesse sentido, o Regulamento Interno articula-se com o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades, assegurando a operacionalização das normas que orientam o trabalho pedagógico e disciplinar. Para Canário (1998), uma escola democrática é aquela que promove a autonomia e o trabalho colaborativo, reforçando o sentimento de pertença e de compromisso de toda a comunidade educativa.

Assim, o Regulamento Interno do AEAA não deve ser entendido apenas como um conjunto de regras, mas como um documento que traduz a filosofia educativa do agrupamento, orientando a convivência, a gestão e o desenvolvimento institucional numa perspetiva formativa e participativa.

1.10. Oferta Curricular de Escola

A Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade disponibiliza uma oferta curricular diversificada e adaptada aos diferentes ciclos de ensino, procurando responder às necessidades dos alunos e ao seu percurso académico e formativo.

No 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, são lecionadas todas as disciplinas obrigatórias definidas pelo currículo nacional, nomeadamente Português, Matemática, Ciências Naturais, Físico-Química, História, Geografia, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física, Educação Musical, TIC, entre outras. Estes ciclos incluem também áreas transversais como Cidadania e Desenvolvimento e Educação para a Saúde, integradas na vida escolar de forma contínua.

No ensino secundário, a escola oferece cursos científico-humanísticos, com especial destaque para os cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas, permitindo que os alunos escolham uma via de aprofundamento em função dos seus interesses e das suas expectativas futuras, seja para prosseguir estudos no ensino superior ou para entrar no mundo do trabalho.

Além da vertente curricular formal, a escola promove o envolvimento dos alunos em projetos como o Eco-Escolas, Erasmus+, o Clube Europeu, entre outros, reforçando competências como o trabalho em equipa, a responsabilidade, a consciência cívica e o envolvimento com a comunidade.

A oferta curricular da escola é pensada de forma a garantir uma formação sólida e integrada, respeitando os ritmos e aspirações dos alunos, sempre com foco na construção de um percurso educativo coerente e com sentido.

1.11. Plano Anual

A organização curricular do plano anual tem como enquadramento o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que constitui um documento de planeamento definido pelos órgãos de gestão escolar, em articulação com o projeto educativo e a gestão dos recursos disponíveis. A planificação anual assume-se, assim, como uma ferramenta indispensável para estruturar as diferentes unidades didáticas a lecionar ao longo do ano letivo (Patrício, 2013). Trata-se de um instrumento de gestão pedagógica que orienta as práticas da escola, explicitando objetivos e atividades a desenvolver, sempre em coerência com o plano curricular e com o projeto educativo da instituição.

No início de cada ano letivo, este plano é elaborado e representa o primeiro passo na preparação e organização do processo de ensino (Bento, 2003). Em conjunto com o professor cooperante, foram

definidas as matérias a trabalhar, bem como a respetiva distribuição pelos espaços desportivos, procurando sempre uma utilização racional e ajustada aos objetivos estabelecidos para os alunos. Ao longo do ano, foram desenvolvidos diferentes planos e, naturalmente, ocorreram adaptações pontuais, motivadas por alterações de horário ou por fatores externos, como as condições meteorológicas, o que reflete a realidade dinâmica da prática educativa.

1.12. Grupo de Educação Física e Desporto Escolar

O Grupo de Educação Física e Desporto Escolar do AEAA desempenha um papel fundamental na promoção da atividade física e na implementação das diferentes modalidades desportivas no contexto escolar. Para além da lecionação das aulas de Educação Física, este grupo é também responsável pela organização de atividades desportivas, pela dinamização do Desporto Escolar e pela promoção de iniciativas que incentivam a prática regular de atividade física entre os alunos.

A colaboração entre os docentes deste grupo permite uma melhor articulação das estratégias pedagógicas, bem como a gestão dos espaços e materiais destinados à prática desportiva. Esta cooperação revela-se particularmente importante na organização das aulas, na utilização dos espaços desportivos da escola e na implementação de projetos e atividades desportivas ao longo do ano letivo. Como se pode observar na Tabela 5, o grupo é constituído por vários docentes responsáveis pela lecionação da disciplina de Educação Física e pela dinamização de atividades no âmbito do Desporto Escolar, desempenhando diferentes funções no contexto educativo.

Tabela 5 - Recurso Humanos do Departamento de Educação Física

	Professor A (Coordenador do Desporto Escolar)
	Professor B
	Professor C
	Professor D
	Professor E
Professores	Professor F (Coordenador do GEFDE e Orientador do Núcleo de Estágio do ISEIT)
	Professor G
	Professor H
	Professora I
	Professora J (Coordenadora do Departamento de EF, Expressões, Educação Física e Desporto Escolar)
	Professora L (Diretora das instalações)
	Matilde Ferreira Nita (Núcleo ISEIT – Mestrado)
Estagiários	A (Núcleo ISEIT – Licenciatura)
	B (Núcleo ISEIT – Licenciatura)

1.12.1. Recursos Espaciais:

Relativamente aos recursos espaciais, a escola possui 4 Espaços disponíveis para a lecionação das aulas, dois exteriores (Exterior 1 e exterior 2) e dois interiores (Pavilhão e Ginásio), para além de 2 espaços destinados para a arrumação de material (Interno e Externo):

Tabela 6 - Recursos Espaciais do Departamento de Educação Física

Local	Imagem Ilustrativas
Ginásio	
Pavilhão	


<p>Sala de Material (Interno)</p>	
---------------------------------------	--

Tabela 6.1 - Recursos Espaciais do Departamento de Educação Física (continuação)

<p>Exterior 1 – Campo Sintético</p>	
<p>Exterior 2 – Campo de Alcatrão</p>	



1.12.2. Recursos Materiais:

A Escola Secundária Anselmo de Andrade dispõe de um conjunto de recursos materiais essenciais para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Apesar de alguns materiais se encontrarem com sinais de desgaste, no geral, os equipamentos disponíveis permitem responder às exigências curriculares e às atividades previstas no Plano Anual. Segue-se um inventário organizado de forma a representar os principais materiais disponíveis por localização e modalidade associada:

Tabela 7 - Recursos Materiais do Departamento de Educação Física

Localização	Item	Nº	Modalidades
Ginásio	Minitrampolim	1	Ginástica
Ginásio	Trave olímpica	1	Ginástica
Ginásio	Plinto de madeira	2	Ginástica
Ginásio	Plinto de maleável	2	Ginástica
Ginásio	Reuther	3	Ginástica
Ginásio	Espaldar	2	Ginástica
Ginásio	Colchões de queda	6	Ginástica
Ginásio	Colchões de ginástica	8	Ginástica
Sala de Material (Interior)	Postes de voleibol	4	Voleibol
Sala de Material (Interior)	Redes de voleibol	3	Voleibol
Sala de Material (Interior)	Postes de badminton	4	Badminton
Sala de Material (Interior)	Redes de badminton	2	Badminton
Sala de Material (Interior)	Raquetes de badminton	20	Badminton

Sala de Material (Interior)	Bolas de voleibol	12	Voleibol
Sala de Material (Interior)	Bolas de basquetebol	10	Basquetebol
Sala de Material (Interior)	Bolas de Futebol	4	Futebol
Sala de Material (Interior)	Volantes	10	Badminton
Sala de Material (Exterior)	Balizas pequenas	2	Diversos
Sala de Material (Exterior)	Bolas de voleibol	12	Voleibol
Sala de Material (Exterior)	Bolas de basquetebol	10	Basquetebol
Sala de Material (Exterior)	Bolas de Futebol	20	Futebol
Sala de Material (Exterior)	Barreiras	8	Atletismo
Sala de Material (Exterior)	Pesos	2	Atletismo

Tabela 7.1 - Recursos Materiais do Departamento de Educação Física (continuação)

Sala de Material (Exterior)	Testemunhos	4	Atletismo
Campo Exterior 1 e 2	Balizas grandes	8	Futebol / Andebol
Campo Exterior 2	Tabelas e cestos de basquetebol	2	Basquetebol
Campo Exterior 2	Postes e Rede de voleibol	1	Voleibol

1.12.3. Roulement

O funcionamento do roulement tem uma influência direta na organização pedagógica das aulas de Educação Física, sobretudo em contextos em que são lecionadas várias turmas em simultâneo. Este sistema permite distribuir as turmas pelos diferentes espaços de prática disponíveis, garantindo uma gestão mais equilibrada das infraestruturas desportivas da escola.

No presente ano letivo, o modelo adotado no AEAA sofreu alguns ajustes, passando a envolver quatro espaços de prática utilizados em simultâneo, o que implicou a lecionação de quatro turmas ao mesmo tempo. Como se pode observar na Figura 1, o roulement define a organização rotativa dos espaços desportivos, permitindo planear a utilização das infraestruturas ao longo do período letivo.

No ensino secundário, as turmas dispõem de dois blocos semanais de 90 minutos. Já nos 2.º e 3.º ciclos, a carga horária semanal encontra-se distribuída entre uma aula de 90 minutos e outra de 45

minutos, o que exige uma gestão rigorosa dos espaços, dos conteúdos programáticos e da distribuição das turmas pelos diferentes locais de prática.

Apesar de a escola dispor de um pavilhão gimnodesportivo, um campo exterior e dois espaços de prática adaptados, a utilização simultânea dos quatro espaços revelou-se, por vezes, desafiante, sobretudo em dias com condições meteorológicas adversas ou em situações de indisponibilidade de assistentes operacionais. Nestas circunstâncias, a reorganização das aulas para espaços interiores nem sempre se revelou viável, uma vez que existem apenas dois espaços cobertos disponíveis para quatro turmas, frequentemente pertencentes a diferentes níveis de ensino.




Esta limitação acabou por condicionar, em alguns momentos, o normal funcionamento das aulas, podendo levar, em situações pontuais, à impossibilidade da sua realização. Como alternativa, considerou-se a realização de aulas teóricas, procurando assim garantir a continuidade pedagógica. No entanto, também nesta situação surgiram algumas limitações, uma vez que apenas o pavilhão dispõe de uma sala específica para esse efeito, e nem sempre foi possível encontrar outras salas disponíveis nos restantes edifícios da escola.

Importa referir que estas dificuldades não refletem falta de empenho por parte dos docentes, mas antes condicionantes estruturais relacionadas com a gestão dos espaços escolares. Ainda assim, sempre que possível, os professores procuraram adaptar os conteúdos e encontrar soluções que permitissem dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

OCUPAÇÃO DE ESPAÇOS
1ª Rotação
ANO LETIVO 24/25



HORAS	SEGUNDA				TERÇA				QUARTA				QUINTA				SEXTA			
	P	E1	G	E2	P	E1	G	E2	P	E1	G	E2	P	E1	G	E2	P	E1	G	E2
8:00/8:45		5°C	10ºB	11ºE		7ºG	12ºC		12ºE	9ºC	5ºG	11ºD	5ºD	9ºA	12ºC	11ºE	12ºD	5ºF	7ºF	5ºB
8:45/9:30		5°C	10ºB	11ºE		9ºA	12ºC		12ºE	9ºC		11ºD	5ºD	9ºA	12ºC	11ºE	12ºD	5ºF	7ºF	5ºB
9:40/10:25	12ºE	5ºF	10ºC	5ºA	12ºA	7ºE	11ºC	5ºB	12ºB	5ºC	8ºA		12ºA		10ºC	7ºC	12ºB	7ºG	9ºE	5ºG
10:25/11:10	12ºE		10ºC	5ºA	12ºA	7ºE	11ºC		12ºB		8ºA		12ºA		10ºC	7ºC	12ºB	7ºG	9ºE	5ºG
11:20/12:05	12ºF	9ºF		11ºD		7ºB	11ºB	5ºE	12ºD	7ºD	6ºC	8ºF	10ºA	8ºE	10ºB	7ºA	9ºB	11ºC	9ºD	6ºC
12:05/12:50	12ºF	9ºF	8ºA	11ºD		7ºB	11ºB	5ºE	12ºD	7ºD	9ºD	8ºF	10ºA		10ºB	7ºA	9ºB	11ºC	9ºD	6ºC
12:55/13:40		9ºC	8ºB	8ºF	5ºD		9ºE	7ºA	9ºB	9ºF	7ºF	5ºA	12ºF	7ºB		5ºE		7ºD	8ºC	8ºD
13:50/14:35			Vol	BAD	VOL	BAS						BAD	VOL				BAS			
14:35/15:20			6ºB	FUT							6ºA	FUT						6ºD		
15:30/16:15			6ºA	7ºC	10ºA	8ºE	6ºE	10ºD	11ºA		6ºB		11ºF	7ºE	6ºF			11ºA	6ºE	
16:15/17:00			6ºA		10ºA	8ºE	6ºF	10ºD	11ºA		6ºB		11ºF		6ºF			11ºA	6ºE	
17:10/17:55						8ºC	8ºD			6ºD	8ºB							11ºB		
17:55/18:40						8ºC	8ºD			6ºD	8ºB							11ºB		

 ISABEL	 JOSÉ LUIS	 MARCO	 EF1	 FERNANDO	 CRISTINA
 DÉBORA	 AUGUSTO	 LUIS SILVA	 BRUNO	 GONCALO	

ESPAÇOS LEGENDA	DATAS DAS ROTAÇÕES				ATIVIDADES PAA					
	1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE			
P - Pavilhão	12/09	a	20/09	05/03	a	21/3	27/09	Dia Europeu do Desporto	13/2	Tor. Basquetebol (2º e 3º ciclo; TARDE)
E1 - Campo superior	14/10	a	25/10	19/5	a	30/5	18/12	Corta mato Interno	13/2	Tor. Voleibol (Secundário; MANHÃ)
G - Ginásio	16/12	a	10/1		a				8/4	Tor. Badminton (MANHÃ)

Figura 1 - Exemplo de Roulement

1.13. Caracterização das Turmas

1.13.1. Turma – 12º D

A turma do décimo segundo ano, turma D, é composta por vinte e quatro alunos, dos quais dezassete são do sexo masculino (representando cerca de 70,8%) e sete do sexo feminino (29,2%). A média de idades à data de quinze de setembro é de dezassete vírgula seis anos, sendo a moda de dezoito anos e com um intervalo entre os dezasseis e os dezanove anos.

A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa (66,7%), embora haja uma presença significativa de alunos oriundos do Brasil (20,8%) e de Angola (12,5%), o que traz uma diversidade cultural relevante

para o contexto da turma. Em termos de percurso escolar, três alunos encontram-se em situação de retenção no presente ano letivo (12,5%), enquanto seis alunos já reprovaram pelo menos uma vez durante a sua trajetória escolar, sobretudo no próprio décimo segundo ano e no décimo ano.

No que respeita ao escalão da Ação Social Escolar, vinte e um alunos (87,5%) não se encontram abrangidos, enquanto apenas três beneficiam de apoio (dois no escalão A e um no escalão C). Não existem alunos integrados no ensino articulado e apenas um aluno apresenta necessidades de saúde específicas sinalizadas, apresentando dificuldades na locomoção e no desenvolvimento cognitivo.

Em termos de rendimento escolar no ano anterior, verifica-se uma concentração de classificações negativas em disciplinas como Matemática Aplicada às Ciências Sociais, História A e Mandarin. No entanto, a maioria dos alunos apresentava desempenho positivo em pelo menos três áreas curriculares.

Quanto ao contexto familiar, nota-se alguma diversidade nas situações profissionais e académicas dos encarregados de educação, com destaque para a predominância do ensino secundário como formação mais elevada e para a elevada incidência de respostas não declaradas. A figura materna surge como principal encarregada de educação (45,8%), seguindo-se o próprio aluno (29,2%).

Globalmente, trata-se de uma turma heterogénea, com um número relevante de alunos repetentes e com experiências educativas diferenciadas. Essa realidade, aliada a uma fraca assiduidade sentida em determinadas fases do ano, particularmente às sextas-feiras, exigiu uma intervenção pedagógica adaptada e estratégias específicas de motivação, regulação e proximidade.

De forma a promover uma maior participação dos alunos nessas aulas, procurou-se planear sessões mais dinâmicas e com conteúdos considerados mais atrativos para a turma, privilegiando atividades com maior componente prática e envolvimento ativo dos alunos. Esta estratégia revelou-se importante para melhorar gradualmente a assiduidade e o nível de participação nas aulas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais motivador.

A relação aluno-professor foi evoluindo ao longo do ano, tornando-se progressivamente mais funcional e colaborativa, o que permitiu, apesar das dificuldades identificadas, alcançar os objetivos pedagógicos essenciais definidos para este nível de ensino.

1.13.2. Turma – 9ºB

A turma do 9.º ano, turma B, apresenta um conjunto de características que influenciaram diretamente o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo. Trata-se de um grupo relativamente heterogéneo, com alunos que evidenciam diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de motivação e experiências escolares distintas.

No que diz respeito ao contexto familiar, verificou-se uma diversidade nas situações profissionais e académicas dos encarregados de educação, refletindo realidades socioeconómicas diferenciadas. A participação dos encarregados de educação revelou-se importante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos, contribuindo para uma melhor articulação entre a escola e o contexto familiar.

Durante o desenvolvimento das aulas, foi possível observar diferenças significativas no nível de desempenho motor e na capacidade de execução das tarefas propostas nas aulas de Educação Física. Perante esta realidade, o planeamento das aulas foi sendo continuamente ajustado às necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos, procurando adaptar o grau de complexidade das tarefas e das situações de aprendizagem.

Importa referir que estas adaptações pedagógicas foram realizadas mesmo em situações em que os alunos não apresentavam necessidades de saúde específicas sinalizadas, mas evidenciavam dificuldades ao nível da execução das tarefas ou da compreensão dos exercícios propostos. Desta forma, procurou-se garantir a participação de todos os alunos nas atividades, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e ajustado às características da turma.

Assim, a intervenção pedagógica procurou privilegiar estratégias de diferenciação pedagógica, ajustando os conteúdos e as tarefas às características dos alunos, de forma a promover o desenvolvimento das competências previstas para este nível de ensino.

1.13.3. Turma – 6.ºF

A turma do 6.ºF é constituída por vinte e sete alunos, dos quais dezasseis são do sexo masculino (59,3%) e onze do sexo feminino (40,7%). A média de idades situa-se nos 11,1 anos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Trata-se, portanto, de uma turma com características típicas do 2.º ciclo, numa fase de consolidação das bases comportamentais, cognitivas e motoras, com impacto direto nas estratégias pedagógicas a adotar.

No que respeita à nacionalidade, verifica-se uma predominância de alunos portugueses (66,7%), embora existam várias origens culturais representadas na turma, nomeadamente Brasil (14,8%), Angola (7,4%), China, Moldávia e São Tomé e Príncipe (3,7% cada). Esta diversidade linguística e cultural enriquece o contexto escolar, mas também implica maior atenção à comunicação e à inclusão.

Em termos de percurso escolar, apenas um aluno se encontra em situação de retenção no presente ano letivo, e não existem alunos com necessidades educativas específicas sinalizadas. A maioria dos alunos (77,8%) não está abrangida por escalão da Ação Social Escolar, sendo quatro alunos no escalão A e dois no escalão B. Esta realidade contribui para uma gestão pedagógica mais uniforme do ponto de vista logístico, embora as diferenças ao nível do acompanhamento familiar se façam sentir em alguns casos.

Os dados recolhidos evidenciam que a grande maioria da turma não apresenta negativas do ano anterior (79,2%), sendo as restantes maioritariamente concentradas em áreas como Matemática, TIC, Inglês, História e Geografia de Portugal, Português, Ciências Naturais e Educação Tecnológica — reflexo de uma transversalidade nas dificuldades de base. Apenas três alunos apresentavam duas ou mais negativas.

Ao nível do contexto familiar, a mãe surge como encarregada de educação em quase 90% dos casos, com predominância de situações em que esta se encontra profissionalmente ativa. O perfil escolar dos EE varia entre o ensino básico e o superior, embora predomine o ensino secundário, tanto na figura materna como paterna. Esta informação sugere um capital cultural mediano, com potencial para ser valorizado através da escola.

Do ponto de vista pedagógico, o 6.ºF revela-se uma turma heterogénea, com comportamentos desafiantes em certos momentos, mas com capacidade de resposta positiva às propostas apresentadas. Os alunos demonstram recetividade, envolvimento nas atividades práticas e progressos significativos ao longo do ano. O trabalho com esta turma exigiu especial atenção à organização dos grupos, à gestão do tempo ativo e à criação de estratégias motivacionais que favorecessem o envolvimento geral. A diversidade de ritmos de aprendizagem foi evidente, tendo sido aplicada uma diferenciação pedagógica intencional, respeitando a individualidade e o percurso de cada aluno.

1.14. Horário de Estágio

A Tabela 8 apresenta os momentos em que a presença na escola foi obrigatória, correspondendo às sessões de acompanhamento, reuniões e demais atividades integradas no horário de estágio. Esta sistematização permite visualizar a assiduidade e a continuidade da intervenção ao longo do ano letivo.

Tabela 8 - Horário de Estágio

	2f	3f	4f	5f	6f
08:00-08:45					12ºD
08:45-09:30					12ºD
09:40-10:25			RE		RE
10:25-11:10			RE		RE/DT
11:20-12:05			12ºD		9ºB
12:05-12:50			12ºD		9ºB

Tabela 8.1 - Horário de Estágio (continuação)

12:55-13:40			9ºB		
13:50-14:35		DE			
14:35-15:20		DE			
15:30-16:15		6ºF		6ºF	
16:15-17:00				6ºF	

Legenda 1 - DE: Desporto Escolar; RE: Reunião de Estágio; DT: Direção de Turma

2. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino Aprendizagem

2.1. Planeamento

O planeamento do ano letivo constituiu um processo contínuo, flexível e reflexivo, concebido com o objetivo de antecipar intervenções, organizar metas e ajustar estratégias de ensino em função das necessidades e características das turmas. De acordo com Altet (2000), planejar implica criar cenários de ação pedagógica que integram a incerteza e exigem do professor uma postura de adaptação e reflexão constantes. Esta perspetiva é reforçada por Rink (2019), que defende que o planeamento em Educação Física deve ser encarado como um processo dinâmico, em permanente regulação entre o que se projeta e o que efetivamente acontece na prática.

No AEEA, o planeamento anual da disciplina de Educação Física seguiu a estrutura comum definida pelo grupo disciplinar, garantindo a coerência vertical entre ciclos e a articulação horizontal entre turmas do mesmo ano. As reuniões de início de período permitiram uniformizar critérios, estabelecer objetivos de aprendizagem e ajustar metodologias de acordo com os recursos disponíveis, os espaços de prática e a realidade concreta dos alunos. Um exemplo concreto dessa articulação verificou-se na planificação conjunta da unidade de Aptidão Física e Saúde, em que os professores do grupo elaboraram instrumentos comuns de registo e avaliação, assegurando consistência pedagógica em todo o agrupamento.

O planeamento iniciou-se com uma avaliação diagnóstica, que permitiu identificar o ponto de partida de cada turma e definir estratégias diferenciadas. Esta fase assume-se, segundo Perrenoud (2001), como uma etapa essencial do processo de ensino, pois fornece informação que orienta as decisões pedagógicas e favorece a equidade nas aprendizagens. Seguidamente, a fase de desenvolvimento centrou-se na aquisição e aperfeiçoamento das competências fundamentais de cada domínio, através de progressões graduais, adaptadas ao ritmo dos alunos. Como referem Graça e Mesquita (2007), o planeamento eficaz em Educação Física deve contemplar a diversidade de níveis de competência motora, garantindo desafios adequados e oportunidades reais de sucesso.

A fase de consolidação procurou aprofundar as aprendizagens e promover a autonomia dos alunos em contextos mais complexos de prática, valorizando a tomada de decisão, a cooperação e o pensamento tático. Por fim, a avaliação final permitiu analisar os progressos, refletir sobre o percurso formativo e reajustar as intervenções futuras. Este ciclo de planejar–agir–avaliar traduz a lógica de regulação contínua defendida por Dyson (2020), que considera o planeamento um processo de aprendizagem profissional para o próprio professor.

Em cada fase, foram definidos planos de unidade e planos de aula com objetivos, conteúdos, métodos e critérios de avaliação claros. A utilização de diferentes estilos de ensino, conforme proposto por Mosston e Ashworth (2008), permitiu diversificar estratégias e otimizar o envolvimento dos alunos nas tarefas. A gestão do tempo de aula foi uma preocupação constante, procurando maximizar o tempo útil de empenhamento motor, aspeto amplamente sublinhado por Metzler (2017) como determinante da qualidade das aprendizagens em Educação Física.

O planeamento foi permanentemente revisto com base em evidências recolhidas através de observação direta, grelhas de registo e feedback dos alunos. Essa capacidade de autorregulação e adaptação está em consonância com o que Bento (2016) designa como “reflexividade pedagógica”, uma competência essencial do professor contemporâneo. Assim, o planeamento não se resumiu a um documento técnico, mas constituiu um instrumento vivo de orientação, reflexão e melhoria contínua, garantindo coerência entre intenções, práticas e resultados.

Importa ainda referir que, embora tenha sido elaborado um planeamento anual no início do ano letivo, este assumiu um carácter orientador e flexível, sendo ajustado ao longo do desenvolvimento das diferentes unidades de ensino. Estas adaptações resultaram da necessidade de adequar o processo de ensino-aprendizagem às características das turmas, às condições de utilização dos espaços disponíveis e às dificuldades evidenciadas pelos alunos durante as aulas.

Assim, sempre que se considerou pedagogicamente pertinente, foram introduzidos ajustamentos ao planeamento inicialmente previsto. Estas adaptações puderam traduzir-se, por exemplo, na alteração do espaço de prática, na reorganização ou substituição de determinados conteúdos ou ainda na adaptação dos exercícios propostos, ajustando o grau de complexidade das tarefas às necessidades e níveis de desempenho dos alunos. Desta forma, o planeamento foi entendido como um instrumento dinâmico, capaz de responder às exigências concretas do contexto educativo e de promover um processo de ensino-aprendizagem mais ajustado e eficaz.

2.2. Ensino

A intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do estágio assentou numa abordagem centrada no aluno, na diversificação dos estilos de ensino e na promoção da motivação e da autonomia, procurando garantir aprendizagens significativas e sustentadas. O processo de ensino foi orientado por uma lógica de adaptação constante às características das turmas e à evolução das aprendizagens, numa perspetiva coerente com as conceções atuais de ensino em Educação Física. Segundo Rink (2019), ensinar implica criar oportunidades de aprendizagem desafiantes e intencionalmente estruturadas, que estimulem o envolvimento ativo dos alunos e a construção de competências motoras, cognitivas e sociais.

A escolha dos estilos de ensino foi feita em função dos objetivos de cada unidade didática e do perfil dos alunos, recorrendo a uma combinação entre estilos mais diretivos e outros centrados na descoberta e na responsabilidade individual. Mosston e Ashworth (2008) defendem que o professor deve saber transitar entre estilos de natureza reprodutiva e produtiva, promovendo progressivamente o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Assim, nas aulas do 12.º D, utilizei o estilo de ensino por comando em momentos de aprendizagem inicial de técnicas mais complexas, como o serviço e a receção no voleibol, de modo a garantir segurança, eficácia e uniformidade de execução. À medida que os alunos consolidavam as bases técnicas, evolui para o estilo por tarefa e descoberta guiada, permitindo-lhes tomar decisões, ajustar a execução e compreender a lógica tática do jogo. Em unidades como o andebol ou o basquetebol, estas estratégias revelaram-se essenciais para desenvolver a leitura do jogo, a tomada de decisão e a comunicação entre pares, tal como sugerem Metzler (2017) e Graça e Mesquita (2007), que destacam o papel das abordagens centradas no jogo como promotoras de aprendizagens ativas e contextualizadas.

A motivação foi outro aspeto estruturante do processo de ensino. Inspirando-me na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2017), procurei criar um clima motivacional que promovesse o sentimento de competência, autonomia e pertença social. Esta preocupação traduziu-se em práticas simples, como o reforço positivo e o feedback individualizado, o incentivo à autorreflexão e a valorização do progresso pessoal. Em diversas aulas de aptidão física, por exemplo, propus desafios com metas individuais ajustadas ao nível de cada aluno, permitindo que todos percebessem a sua evolução e mantivessem a motivação ao longo das semanas. Observou-se que, ao sentirem que as suas conquistas eram reconhecidas, os alunos revelavam maior empenho, concentração e persistência,

confirmando o que Dyson (2020) descreve como o efeito potenciador de um ambiente de aprendizagem que valoriza a autonomia e o sentido de realização pessoal.

A promoção da autonomia foi, igualmente, um eixo fundamental do ensino. Kirk (2010) defende que a Educação Física deve desenvolver cidadãos capazes de gerir a sua própria aprendizagem e de transferir competências para contextos fora da escola. Nesse sentido, criei momentos em que os alunos assumiram um papel mais ativo na condução das aulas, participando na escolha de exercícios, no apoio aos colegas ou na avaliação das tarefas. Numa das aulas de circuito funcional, por exemplo, após a aprendizagem das estações, os alunos foram convidados a propor variações e gerir o tempo de execução em pares, o que lhes conferiu maior responsabilidade e envolvimento. Esta estratégia, para além de estimular a autonomia, reforçou a cooperação, a comunicação e o espírito crítico, competências valorizadas tanto nos domínios cognitivo e social como no domínio motor.

Em suma, o ensino desenvolvido no AEAA baseou-se na articulação e promoção entre estilos de ensino diversificados, práticas motivacionais e estímulos à autonomia, sempre ajustados às necessidades reais das turmas. Esta abordagem refletiu uma conceção de ensino centrada no aluno e orientada para a qualidade da aprendizagem, sustentada por uma reflexão constante sobre a prática e pela procura de coerência entre planeamento, intervenção e avaliação. Como sintetiza Metzler (2017), ensinar bem é mais do que transmitir conteúdos; é organizar experiências que promovam o pensamento, a descoberta e a autorregulação — princípios que guiaram cada decisão pedagógica ao longo do estágio.

2.3. Unidades de Ensino

A elaboração das unidades de ensino representou um eixo estruturante do processo de intervenção pedagógica, permitindo garantir coerência, progressão e intencionalidade às aprendizagens desenvolvidas ao longo do estágio. De acordo com Metzler (2017), uma unidade de ensino deve organizar-se como um conjunto sequencial de experiências orientadas por objetivos definidos e alinhadas com as competências essenciais da disciplina. Assim, cada unidade foi concebida com base numa avaliação diagnóstica inicial, na definição de metas claras e na seleção de estratégias metodológicas ajustadas ao nível de desempenho e às características das turmas.

No AEAA, a construção das unidades seguiu uma lógica colaborativa entre os professores do grupo disciplinar, garantindo a articulação vertical e horizontal entre anos de escolaridade. As reuniões de grupo permitiram definir os objetivos gerais, selecionar conteúdos e estabelecer critérios comuns de avaliação, assegurando a coerência do trabalho pedagógico. Esta dinâmica coletiva vai ao encontro da visão de Rink (2019), que considera o planeamento colaborativo essencial para a qualidade e consistência do ensino, uma vez que promove a partilha de práticas e a uniformização de critérios entre docentes.

As unidades de ensino foram estruturadas de forma progressiva, partindo de tarefas de exploração e compreensão dos conteúdos, avançando para momentos de consolidação e aplicação em contextos mais complexos. Esta progressão, que integra o ciclo de planear, agir e avaliar, está em consonância com Dyson (2020), que destaca a importância da regulação contínua e da reflexão docente no desenvolvimento de aprendizagens significativas. A organização das aulas e das tarefas procurou, portanto, assegurar o equilíbrio entre a repetição necessária à automatização e a variabilidade indispensável à compreensão e transferência das aprendizagens.

O desenvolvimento das unidades também privilegiou a criação de ambientes de aprendizagem ativos, desafiantes e inclusivos. Como defendem Graça e Mesquita (2007), a Educação Física deve promover

experiências diversificadas que estimulem o envolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, valorizando o erro como parte integrante do processo de aprendizagem. Assim, cada unidade foi desenhada para favorecer a participação efetiva de todos, promovendo a cooperação, a tomada de decisão e o sentido de responsabilidade individual e coletiva.

Outro aspeto fundamental foi a adaptação contínua das unidades de ensino em função das observações realizadas e das respostas dos alunos. A recolha sistemática de dados — quer através de registos de desempenho, quer através de feedback informal — permitiu ajustar as tarefas e redefinir objetivos sempre que necessário. Esta flexibilidade confirma o que Kirk (2010) e Bento (2016) descrevem como a essência do ensino reflexivo: um processo dinâmico que se constrói na interação entre planeamento e ação.

Importa ainda referir que, ao longo do estágio pedagógico, participei ativamente na implementação de praticamente todas as unidades de ensino desenvolvidas nas turmas acompanhadas. Durante o primeiro semestre, esta intervenção foi realizada com o apoio e supervisão do professor orientador, permitindo uma aprendizagem progressiva das estratégias de planeamento, organização e condução das aulas. A partir do segundo semestre, as unidades de ensino passaram a ser planeadas e conduzidas de forma mais autónoma, assumindo gradualmente uma maior responsabilidade na gestão das tarefas, na adaptação das atividades e na avaliação das aprendizagens dos alunos.

Em síntese, as unidades de ensino implementadas traduziram uma intervenção pedagógica intencional, flexível e centrada no aluno, sustentada por uma planificação estruturada e por uma constante reflexão sobre a prática. Ao longo do estágio, estas unidades permitiram integrar os diferentes domínios da Educação Física — motor, cognitivo e socioafetivo — num processo de ensino coerente e articulado, que valorizou tanto o desenvolvimento de competências técnicas como a formação pessoal e social dos alunos.

2.4. Instrução e Feedback

A qualidade da instrução e do feedback constituiu um dos pilares fundamentais da intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, uma vez que ambos os processos se revelam determinantes para a eficácia do ensino e para o sucesso das aprendizagens. De acordo com Rink (2019), a instrução deve fornecer ao aluno uma orientação clara sobre o que fazer, como fazer e por que o fazer, criando condições para a compreensão das tarefas e para o envolvimento ativo na aprendizagem. Assim, a instrução não se limitou à transmissão de informação, mas assumiu um papel mediador, estimulando a reflexão, a autonomia e a autorregulação dos alunos. Por exemplo, em várias situações os alunos foram incentivados a refletir sobre a execução das tarefas, identificando os aspetos que estavam a realizar corretamente e aqueles que necessitavam de melhoria, bem como propondo possíveis soluções para superar dificuldades encontradas durante a prática. Este tipo de abordagem permitiu que os alunos participassem de forma mais consciente no processo de aprendizagem, desenvolvendo progressivamente maior autonomia na realização das tarefas propostas.

Durante as aulas, a instrução foi ajustada à natureza dos conteúdos, à idade dos alunos e ao momento da unidade de ensino. Em fases iniciais de aprendizagem, recorri frequentemente a instruções demonstrativas e descritivas, combinando explicações verbais com modelos visuais de execução, o que facilitou a perceção dos gestos técnicos e reduziu o tempo de inatividade. Por exemplo, nas aulas de voleibol, a explicação do movimento de passe de dedos era acompanhada de demonstrações práticas e pistas verbais curtas — “mãos em triângulo”, “empurrar com as pernas” — que, segundo Piéron

(1999), são estratégias eficazes para focar a atenção do aluno nos aspetos críticos da tarefa. Em fases mais avançadas, as instruções tornaram-se mais abertas e interrogativas, promovendo a descoberta guiada e o pensamento tático, de forma a desenvolver a compreensão do jogo e a capacidade de tomada de decisão, tal como sugerem Mosston e Ashworth (2008) e Kirk (2010).

O feedback assumiu um papel central enquanto instrumento de regulação da aprendizagem. Conforme Graça e Mesquita (2007), o feedback deve ser oportuno, específico e centrado no desempenho, permitindo ao aluno compreender o seu erro e ajustar a execução. Durante o estágio, procurei diversificar o tipo de feedback utilizado, alternando entre feedback imediato, após a realização da tarefa, e feedback diferido, reservado para momentos de pausa ou final de aula. Em contextos de elevada intensidade motora, como nos jogos reduzidos, o feedback breve e corretivo mostrou-se mais eficaz, enquanto em tarefas de aperfeiçoamento técnico, o feedback descritivo e explicativo possibilitou uma compreensão mais profunda do movimento.

Além do feedback fornecido pelo professor, foi também promovido o feedback entre pares, encorajando os alunos a observarem e comentarem o desempenho uns dos outros com base em critérios previamente definidos. Esta estratégia, aplicada em aulas de andebol e basquetebol, estimulou a atenção, a responsabilidade e a cooperação entre os alunos, confirmando o que Metzler (2017) defende sobre o valor do feedback social na construção de aprendizagens significativas. Em alguns momentos, utilizei também autoavaliações rápidas no final da aula — por exemplo, pedir aos alunos que identificassem uma tarefa em que sentiram evolução e outra a melhorar — o que reforçou a capacidade de reflexão e a consciência do próprio progresso.

No contexto do AEAA, a instrução e o feedback foram sempre planeados de forma a promover a participação ativa e o envolvimento de todos os alunos, respeitando a diversidade de ritmos e níveis de desempenho. Por exemplo, em situações em que alguns alunos demonstravam maiores dificuldades na execução de determinadas tarefas, procedia-se à adaptação dos exercícios, simplificando algumas componentes da tarefa ou criando progressões intermédias que permitissem a participação de todos. Em jogos reduzidos, era também frequente ajustar o nível de complexidade das situações de jogo ou reorganizar os grupos de trabalho, de forma a garantir que todos os alunos se mantivessem envolvidos na atividade e tivessem oportunidades reais de sucesso e aprendizagem.

Tal como salienta Rosado (2008), o papel do professor é ajustar o tipo de informação ao momento pedagógico, tornando o ensino mais significativo e eficaz. Assim, a instrução e o feedback deixaram de ser meras ferramentas de correção para se tornarem meios de aprendizagem ativa, autonomia e autorregulação, fortalecendo a relação pedagógica e potenciando o desenvolvimento integral dos alunos.

Em síntese, a intervenção pedagógica assentou numa instrução intencional, comunicativa e ajustada, apoiada por feedback diversificado e construtivo. Esta articulação entre clareza instrucional e devolução formativa constituiu um fator determinante para o envolvimento dos alunos, a qualidade do clima de aula e a melhoria contínua das aprendizagens, confirmando o que Metzler (2017) e Rink (2019) destacam como o cerne da eficácia docente em Educação Física.

2.5. Avaliação

A avaliação constituiu uma componente central da intervenção pedagógica, assumindo um papel regulador e formativo em todo o processo de ensino e aprendizagem. Mais do que um momento final de verificação, foi concebida como um instrumento contínuo de recolha e análise de informação, que

orientou as decisões pedagógicas e promoveu a melhoria das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, os momentos de avaliação permitiram reajustar o desenvolvimento das unidades de ensino, preparando progressivamente os alunos para os momentos avaliativos e promovendo a sua consciencialização relativamente à importância da avaliação no processo de aprendizagem. Tal como defende Fernandes (2011), avaliar é compreender para agir, sendo o propósito fundamental da avaliação apoiar o aluno na construção do seu percurso de aprendizagem.

No AEAA, o processo avaliativo assentou em princípios de justiça, transparência e coerência com os documentos orientadores da disciplina, as Aprendizagens Essenciais, o Programa Nacional de Educação Física e o Projeto Educativo do Agrupamento. Em todas as turmas, a avaliação foi desenvolvida de forma contínua e diversificada, articulando dimensões formativas e sumativas. A avaliação formativa assumiu um papel de destaque, permitindo recolher informação sistemática sobre o desempenho dos alunos e ajustando o ensino em função das necessidades identificadas. Esta visão encontra suporte em Graça e Mesquita (2007), que referem que a avaliação deve constituir-se como um processo de acompanhamento permanente e de regulação da aprendizagem, em vez de um momento isolado de classificação.

As ferramentas de avaliação utilizadas incluíram grelhas de observação, registos de participação e empenho, autoavaliações e momentos de feedback contínuo, instrumentos previamente definidos e construídos no âmbito do grupo disciplinar do agrupamento. A utilização destes instrumentos comuns permitiu assegurar maior coerência e uniformização nos critérios de avaliação entre os diferentes professores de Educação Física. Estas estratégias possibilitaram uma leitura mais global do desenvolvimento dos alunos, abrangendo os domínios motor, cognitivo e socioafetivo. Segundo Rink (2019), a avaliação em Educação Física deve reconhecer a multiplicidade de dimensões envolvidas no desempenho, valorizando não apenas o resultado, mas também o processo e o progresso individual. Nesse sentido, a observação sistemática revelou-se essencial para identificar comportamentos, atitudes e competências, permitindo um acompanhamento mais individualizado e justo.

A autoavaliação foi uma estratégia amplamente utilizada, especialmente em unidades de aptidão física e jogos coletivos, onde os alunos foram convidados a refletir sobre as suas conquistas e dificuldades. Este tipo de prática, apoiada por autores como Dyson (2020) e Kirk (2010), contribuiu para o desenvolvimento da consciência crítica, da autorregulação e da autonomia, promovendo uma aprendizagem mais ativa e participativa. Além disso, foram implementados momentos de avaliação entre pares, que, segundo Metzler (2017), favorecem a responsabilidade coletiva e a perceção do erro como oportunidade de melhoria, reforçando o papel social da avaliação.

A avaliação sumativa, realizada no final de cada unidade, integrou os resultados das observações e dos registos formativos, traduzindo-se numa apreciação global das competências alcançadas. Esta etapa foi conduzida com base em critérios previamente definidos e divulgados aos alunos, garantindo a transparência e a equidade do processo. Como sublinha Bento (2016), a avaliação deve ser simultaneamente exigente e humanizadora, valorizando o esforço, o progresso e a atitude perante o trabalho, mais do que a mera execução técnica.

No contexto das aulas, a avaliação funcionou também como uma ferramenta de motivação e de reconhecimento. O reforço positivo e o feedback descritivo foram utilizados para reforçar o sentido de competência e promover o envolvimento ativo dos alunos. Este enfoque está alinhado com as conceções de Piéron (1999) e Carreiro da Costa (1996), que consideram que a função formativa da avaliação reside precisamente na sua capacidade de orientar, corrigir e estimular a aprendizagem.

Em síntese, a avaliação desenvolvida ao longo do estágio foi marcada por uma visão integrada, formativa e reguladora, sustentada em princípios de equidade e de valorização do progresso individual. Este processo permitiu não apenas monitorizar a evolução dos alunos, mas também refletir criticamente sobre a própria prática docente, confirmando o que Fernandes (2011) e Graça e Mesquita (2007) salientam: avaliar é, antes de tudo, aprender a ensinar melhor.

2.6. Planos de Aulas

Os planos de aula constituíram a base operativa do processo de ensino, traduzindo o planeamento em ações concretas e intencionais. Cada plano foi elaborado com o objetivo de organizar a intervenção pedagógica de forma estruturada, garantindo coerência entre os objetivos, os conteúdos, os métodos e a avaliação. De acordo com Rink (2019), o plano de aula representa o elo de ligação entre o planeamento teórico e a prática efetiva, funcionando como um instrumento de orientação, reflexão e regulação do ensino.

No AEAA, a elaboração dos planos de aula seguiu o modelo definido pelo grupo disciplinar de Educação Física, assegurando a uniformização dos critérios e a coerência pedagógica entre turmas. Cada plano incluía os elementos essenciais do processo instrucional: objetivos específicos, critérios de êxito, conteúdos, estratégias metodológicas, recursos materiais, tempo, espaço e métodos de avaliação. Esta estrutura, em linha com Metzler (2017), permitiu ao professor controlar o ritmo da aula, prever as dificuldades dos alunos e ajustar as tarefas consoante a evolução das aprendizagens.

Os planos de aula foram concebidos como documentos dinâmicos e flexíveis, abertos à revisão e adaptação constante. A sua função não se limitou à mera execução de tarefas, mas à reflexão sobre as práticas e à regulação das decisões pedagógicas. Segundo Piéron (1999), a flexibilidade é uma característica essencial da intervenção eficaz, pois permite responder às imprevisibilidades do contexto e às necessidades emergentes dos alunos. Assim, após cada aula, realizava-se uma análise crítica do plano, registando-se observações sobre o grau de cumprimento dos objetivos, o comportamento da turma e as estratégias a melhorar nas sessões seguintes. Este processo reflexivo, descrito por Dyson (2020) como “aprendizagem docente em ação”, revelou-se fundamental para o aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica.

A elaboração dos planos teve igualmente em consideração a articulação entre os diferentes estilos de ensino e a gestão do tempo de empenhamento motor. Mosston e Ashworth (2008) defendem que o plano deve prever a alternância entre estilos diretivos e participativos, de modo a proporcionar experiências diversificadas e adequadas ao nível de autonomia dos alunos. Essa preocupação esteve presente em todas as aulas, garantindo o equilíbrio entre instrução, prática e momentos de descoberta. A gestão eficiente do tempo foi igualmente uma prioridade, evitando períodos de inatividade e maximizando o envolvimento motor dos alunos, conforme recomendado por Carreiro da Costa (1996) e Bento (2016).

Os planos de aula também integraram estratégias diferenciadas de ensino, de forma a responder à heterogeneidade das turmas. Foram incluídas tarefas adaptadas, níveis de dificuldade graduais e momentos de cooperação entre pares, favorecendo a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos. Por exemplo, em determinadas aulas de jogos coletivos, como andebol ou basquetebol, foram criadas progressões de dificuldade nas tarefas propostas, permitindo que alunos com maior domínio técnico realizassem situações de jogo mais complexas, enquanto alunos com maiores dificuldades trabalhavam inicialmente em exercícios mais simplificados ou em contextos de prática reduzida. Em

algumas situações, foram também realizados ajustamentos ao espaço ou ao material utilizado, como a redução da dimensão do campo de jogo ou a utilização de bolas adaptadas, de forma a facilitar a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Esta organização possibilitou que todos os alunos participassem ativamente nas tarefas, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Esta abordagem encontra suporte em Graça e Mesquita (2007), que defendem que o plano de aula deve refletir uma conceção pedagógica inclusiva, em que cada aluno tenha oportunidades reais de sucesso e de participação significativa.

Em síntese, os planos de aula constituíram o instrumento de execução e de regulação pedagógica de toda a intervenção. Através deles, foi possível operacionalizar os objetivos do planeamento, gerir o tempo e os recursos disponíveis, diversificar estratégias e promover um ensino reflexivo e intencional. Como refere Rink (2019), a eficácia do ensino não depende apenas da preparação prévia, mas da capacidade de o professor transformar o plano em ação, adaptando-o às respostas dos alunos e aos desafios concretos do contexto escolar.

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

A participação ativa na vida escolar e a relação com a comunidade constituem dimensões essenciais do desempenho docente, traduzindo o compromisso do professor com a formação integral dos alunos e com a missão educativa da escola. De acordo com Nóvoa (1995), a profissionalidade docente constrói-se no contexto das relações, da partilha e da colaboração, sendo a escola um espaço social e cultural onde se articulam saberes, práticas e valores. O envolvimento do professor nas dinâmicas da escola e da comunidade é, assim, um elemento central da sua identidade profissional, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura educativa participativa e democrática.

A escola deve ser entendida como uma organização que aprende e se transforma, capaz de responder aos desafios do contexto social e às necessidades dos seus alunos. Canário (1998) sublinha que a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas um espaço de construção coletiva de sentido e de pertença. Essa perspetiva é partilhada por Barroso (2005), que considera a escola um sistema aberto, em constante interação com o meio envolvente, onde o papel dos professores ultrapassa a sala de aula e se estende à participação na gestão, na inovação e na relação com a comunidade.

No contexto da Educação Física, esta dimensão assume particular relevância, uma vez que a disciplina se caracteriza pela sua natureza prática, social e integradora. Segundo Bento (2016), o desporto escolar e as atividades físicas de carácter lúdico ou competitivo constituem meios privilegiados para a vivência de valores como a cooperação, o respeito e a solidariedade, favorecendo a integração dos alunos e o fortalecimento do espírito de comunidade. Nesse sentido, o professor de Educação Física desempenha um papel ativo na dinamização da vida escolar, promovendo o envolvimento dos alunos em projetos, eventos e atividades que transcendem a aula formal, reforçando o sentimento de pertença à escola.

A participação docente nas diferentes estruturas da escola, como conselhos de turma, reuniões de grupo disciplinar ou projetos educativos, é também um espaço de aprendizagem profissional e de colaboração. Roldão (2005) e Leite e Fernandes (2011) defendem que a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à capacidade de os professores trabalharem em equipa, partilhando práticas e construindo respostas conjuntas aos desafios educativos. Essa colaboração promove o desenvolvimento de uma escola reflexiva, aberta à inovação e orientada para a melhoria contínua.

Para além do espaço interno da escola, a relação com a comunidade constitui uma extensão natural da função educativa. A articulação com entidades locais, associações desportivas e famílias permite diversificar experiências e reforçar o vínculo entre a escola e o meio social. Fernandes (2011) salienta que a escola contemporânea deve assumir um papel ativo na comunidade, contribuindo para a formação de cidadãos participativos, críticos e socialmente responsáveis. Assim, a participação na escola e na comunidade deve ser vista como uma dimensão formativa, que potencia o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e enriquece o processo educativo como um todo.

Em síntese, a participação na vida escolar e a relação com a comunidade representam muito mais do que uma obrigação funcional: são expressões concretas de uma docência comprometida, colaborativa e socialmente relevante. O envolvimento ativo do professor nestas dimensões reforça a coesão institucional, valoriza o trabalho coletivo e contribui para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e humanizada, tal como propõem Nóvoa (1995) e Bento (2016), quando defendem que educar é, antes de tudo, um ato de participação e de partilha de humanidade.

3.1. Direção de Turma

A experiência de acompanhar a direção de turma (DT) do 12.ºD foi, para mim, uma das mais enriquecedoras de todo o estágio, porque me colocou diante de desafios que vão muito além da lecionação de aulas. Estar próximo do trabalho da diretora de turma permitiu-me perceber que esta função exige uma combinação de organização, capacidade de gestão e, sobretudo, sensibilidade humana.

Durante o ano letivo, o acompanhamento desta turma passou por duas fases distintas, devido à alteração do professor responsável pela direção de turma. Numa fase inicial, colaborei com a primeira professora responsável pela turma, apoiando sobretudo em tarefas de natureza administrativa e organizacional, como a gestão de informação na plataforma Inovar, o acompanhamento das avaliações e a preparação de documentação para reuniões de conselho de turma. Este contacto permitiu-me compreender a importância da organização e da gestão de informação no acompanhamento do percurso escolar dos alunos.

Posteriormente, com a mudança do professor responsável pela direção de turma, tive oportunidade de acompanhar de forma mais próxima o trabalho desenvolvido com os alunos. O novo diretor de turma assumiu um papel importante na dinamização da relação com a turma, promovendo um maior diálogo com os alunos e reforçando o acompanhamento das suas dificuldades e necessidades. Este processo contribuiu também para melhorar a minha própria relação com os alunos do 12.ºD, permitindo criar um ambiente de maior proximidade e confiança.

Essa proximidade revelou-se particularmente importante no contexto das aulas de Educação Física, uma vez que facilitou o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e contribuiu para uma maior participação nas aulas. Através do trabalho desenvolvido pelo diretor de turma, foi possível mobilizar alguns alunos que inicialmente demonstravam menor interesse ou participação, reforçando a importância do trabalho colaborativo entre professores na gestão e acompanhamento das turmas.

Ao longo deste processo, percebi que muitas das situações que chegam ao diretor de turma não estão apenas relacionadas com resultados académicos, mas também com aspetos pessoais, familiares e emocionais dos alunos. Este contacto fez-me compreender de forma clara que ser professor implica, inevitavelmente, assumir também um papel de mediador e de apoio ao aluno enquanto pessoa. Muitas vezes, a função do diretor de turma é pouco visível para quem observa de fora, mas é nela que se constrói grande parte da confiança entre a escola, os alunos e os encarregados de educação.

Estar presente em reuniões de encarregados de educação e em conselhos de turma deu-me também consciência de que a comunicação deve ser clara, responsável e sensível às diferentes realidades dos alunos. Nestes momentos, o professor assume um papel fundamental enquanto elemento de ligação entre a escola e a família, contribuindo para o acompanhamento do percurso educativo dos alunos.

Esta vivência ajudou-me a desenvolver uma visão mais completa daquilo que significa ser professora. A docência não se esgota na sala de aula: exige acompanhamento contínuo, capacidade de escuta e uma atitude de responsabilidade que se estende a toda a comunidade escolar. A experiência de acompanhar a direção de turma ensinou-me, sobretudo, que a escola é um espaço coletivo e que o professor, para além de ensinar, deve estar disponível para orientar, apoiar e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

3.2. Desporto escolar

A participação no Desporto Escolar (DE), através do núcleo de voleibol feminino, ao longo do ano letivo, estive envolvida na planificação, dinamização e acompanhamento das sessões de treino e das competições, sempre em articulação com o professor responsável. As sessões foram organizadas de forma progressiva, passando por uma fase inicial de adaptação e criação de rotinas, por um momento de desenvolvimento técnico-tático e culminando na preparação para os jogos. Trabalhámos elementos técnicos como o passe, a receção, o serviço e o ataque, mas também aspetos físicos e jogos reduzidos que aproximaram os alunos das exigências da competição.

Esta participação mostrou-me que o desporto escolar vai muito além da vertente motora: é um espaço privilegiado de formação integral, onde se desenvolvem competências sociais, éticas e relacionais. O facto de ser uma atividade de adesão voluntária implicou da minha parte uma maior preocupação em cativar e motivar os alunos, percebendo que a sua continuidade no núcleo dependia tanto da qualidade das tarefas propostas como do ambiente positivo e de pertença criado. Ao mesmo tempo, tive oportunidade de acompanhar a vertente mais organizativa, desde a preparação do material à gestão de equipas, percebendo que o papel do professor exige também esta dimensão de bastidores.

No entanto, esta experiência levou-me também a refletir sobre algumas limitações que poderiam ser superadas. No concelho de Almada, várias escolas estão localizadas muito próximas umas das outras, o que permitiria organizar mais momentos de competição interescolas para além dos encontros formais já existentes. Acredito que essa maior regularidade competitiva teria um impacto muito positivo, reforçando o compromisso dos alunos, aumentando a motivação e proporcionando experiências de aprendizagem mais ricas, tanto do ponto de vista desportivo como social.

Em síntese, o trabalho desenvolvido no núcleo de voleibol feminino ajudou-me a compreender melhor o alcance do papel do professor em contexto escolar. O desporto escolar mostrou-me que educar através do desporto implica mobilizar alunos, gerir relações interpessoais, organizar recursos e, sobretudo, ser uma referência de conduta e de valores. Esta dimensão deu-me ferramentas valiosas que levarei para o futuro, na certeza de que a escola também se constrói fora da sala de aula, nos espaços onde se promovem experiências que deixam marcas para além do currículo formal.

3.3. Corta-mato e Torneios

A participação nas atividades internas da escola foi uma das experiências que mais me marcou ao longo do estágio, sobretudo pela dimensão coletiva e pelo impacto que tiveram na comunidade escolar. O corta-mato foi um dos eventos mais relevantes, envolvendo alunos de diferentes ciclos e exigindo uma preparação cuidada por parte do núcleo de estágio. Tivemos de articular a marcação do percurso, a distribuição de funções de arbitragem e segurança, bem como a organização logística necessária para que tudo decorresse de forma segura e eficaz. Para além da vertente organizativa, foi gratificante sentir o entusiasmo dos alunos, que encararam a prova não só como uma competição, mas também como um momento de convívio e de pertença à escola.

Os torneios internos, como o de voleibol, basquetebol, badminton e futebol interturmas, trouxeram também desafios interessantes. Implicaram planificação, arbitragem e acompanhamento próximo dos alunos, permitindo-me perceber de que forma estas atividades contribuem para desenvolver espírito de equipa, fair play e hábitos de participação ativa. Para os alunos, estes momentos foram oportunidades de aprendizagem para além do contexto formal da aula, mas para mim foram também

um espaço de crescimento enquanto futura professora, uma vez que me obrigaram a lidar com a gestão do tempo em eventos, a resolução de imprevistos e a dinamização de grupos numerosos.

Ao refletir sobre esta experiência, considero que conseguimos tornar a escola num espaço particularmente dinâmico. Os torneios e o corta-mato deram vida à comunidade educativa, aproximaram alunos de diferentes anos e criaram um espírito de pertença que dificilmente se alcança apenas nas aulas. Penso ainda que, no contexto do concelho de Almada, a proximidade entre várias escolas poderia ser aproveitada para organizar mais momentos de competição interescolas, o que ampliaria a motivação dos alunos e reforçaria a riqueza destas experiências.

3.4. Semana Cultural e Erasmus

A participação na Semana Cultural e no projeto Erasmus trouxe uma dimensão diferente ao estágio, mais ligada ao carácter intercultural e comunitário da escola. Nestes eventos tive oportunidade de colaborar na dinamização de atividades que envolveram não apenas a Educação Física, mas também outras áreas, numa lógica de interdisciplinaridade. Foi um momento de contacto com realidades distintas, que me mostrou o papel da escola como espaço de encontro, de diversidade e de partilha cultural.

No âmbito destas iniciativas, tive também a oportunidade de conceber e preparar uma atividade pedagógica, inicialmente pensada como um peddy paper pela cidade de Almada, passando por vários pontos de interesse cultural da cidade. O objetivo desta atividade era promover o conhecimento do património local, incentivar a cooperação entre os alunos e integrar componentes de movimento e descoberta do território, articulando a Educação Física com a dimensão cultural e histórica do contexto envolvente.

No entanto, devido a condições atmosféricas adversas, a atividade planeada não pôde ser realizada no exterior. Perante esta situação, foi necessário proceder a uma adaptação imediata da atividade, reorganizando a dinâmica inicialmente prevista para um espaço interior. A atividade acabou por ser realizada numa sala de aula, onde foram afastadas as mesas e cadeiras, transformando o espaço num ambiente de prática motora.

Nesse contexto, a atividade foi reformulada para a aprendizagem de uma dança tradicional portuguesa, o Regadinho, permitindo manter a componente cultural inicialmente prevista e promover simultaneamente a participação ativa dos alunos. Esta adaptação demonstrou a importância da flexibilidade pedagógica e da capacidade de resposta do professor perante situações inesperadas, garantindo que os objetivos educativos fossem mantidos apesar da alteração das condições iniciais.

Para além do apoio à organização e à gestão de grupos, estas iniciativas permitiram-me perceber que a Educação Física pode ser uma ponte para valores que vão muito além da prática motora. Através destas atividades, senti que era possível promover a inclusão, o respeito pelas diferenças e a cooperação entre alunos de diferentes contextos e nacionalidades.

Ao refletir sobre esta experiência, percebo que a Semana Cultural e o Erasmus reforçaram a importância da capacidade de adaptação e de criatividade pedagógica no trabalho docente. A necessidade de reformular a atividade inicialmente planeada permitiu-me compreender que o professor deve estar preparado para ajustar as suas estratégias em função das circunstâncias, mantendo sempre o foco nos objetivos educativos.

Estas atividades mostraram-me também a importância de o professor colaborar para além da sua disciplina, assumindo um papel ativo na construção de uma comunidade educativa plural, dinâmica e aberta ao mundo

4. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e a sua influência nos processos de desenvolvimento e manutenção da Aptidão Física num Agrupamento de Escolas em Almada

Matilde Ferreira Nita [1] & Fernando Vieira [2]

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

[2] Reserach Unit in Human Movement Analysis, Instituto Piaget

Resumo

Introdução: As orientações educacionais representam o conjunto de valores e crenças que sustentam a forma como os professores interpretam e operacionalizam o ensino da Educação Física. Estas orientações refletem a perspetiva pedagógica e o papel atribuído à disciplina no desenvolvimento integral do aluno. **Objetivo:** Analisar as orientações educacionais dos professores de Educação Física e compreender de que modo estas se expressam nas suas práticas pedagógicas. **Materiais e Métodos:** Participaram professores de Educação Física do concelho de Almada. Foi aplicado o questionário “Value Orientation Inventory – Short Form (VOI-SF)” para recolha de dados quantitativos e realizadas entrevistas semiestruturadas com um grupo de docentes selecionado, de acordo com os resultados obtidos. **Resultados:** Verificou-se uma predominância das orientações de Auto-Realização e Integração Ecológica, associadas a uma visão formativa e humanista da disciplina. As orientações de Processo de Aprendizagem e Responsabilidade Social apresentaram valores intermédios, enquanto a Mestria Disciplinar registou menor relevância. A análise qualitativa reforçou a coerência entre discurso e prática, ainda que persistam traços de uma cultura avaliativa centrada no desempenho. **Conclusão:** Os resultados indicam uma Educação Física em evolução, mais reflexiva e formativa, onde os professores procuram equilibrar as dimensões técnica, educativa e social. Apesar das limitações na aplicabilidade do VOI-SF, o estudo reforça a importância de compreender as orientações educacionais como ferramenta de reflexão e melhoria da prática docente.

Palavras-chave: Educação Física; Orientações Educacionais; VOI-SF; Aptidão Física; Formação de Professores.

The Educational Orientations of Physical Education Teachers and Their Influence on the Processes of Development and Maintenance of Physical Fitness in a School Cluster in Almada

Matilde Ferreira Nita [1] & Fernando Vieira [2]

[1] Higher Institute of Intercultural and Transdisciplinary Studies, Piaget Institute of Almada

[2] Research Unit in Human Movement Analysis, Piaget Institute

Abstract

Introduction: Educational orientations represent the set of values and beliefs that guide how teachers interpret and implement Physical Education teaching. These orientations reflect their pedagogical perspective and the role attributed to the subject in students' holistic development. **Objective:** To analyse Physical Education teachers' educational orientations and understand how they are expressed in their pedagogical practices. **Materials and Methods:** The study involved Physical Education teachers from the municipality of Almada. Quantitative data were collected using the "Value Orientation Inventory – Short Form (VOI-SF)", complemented by semi-structured interviews with a selected group of teachers based on the questionnaire results. **Results:** A predominance of Self-Actualization and Ecological Integration orientations was observed, associated with a formative and humanistic perspective of the subject. Learning Process and Social Responsibility orientations showed intermediate values, while Disciplinary Mastery appeared less prominent. Qualitative analysis confirmed coherence between discourse and practice, though some performance-oriented evaluation patterns persist. **Conclusion:** The results highlight an evolving Physical Education framework, increasingly reflective and formative, in which teachers strive to balance technical, educational, and social dimensions. Despite limitations in the applicability of the VOI-SF, the study underscores the relevance of understanding educational orientations as a means of reflection and enhancement of teaching practice.

Keywords: Physical Education; Educational Guidelines; VOI-SF; Physical Fitness; Teacher Training.

4.1. Introdução

A aptidão física (AF) tem sido um conceito amplamente explorado ao longo das últimas décadas, assumindo uma importância crescente não apenas no domínio da saúde, mas também na educação e na promoção de estilos de vida ativos. Para Caspersen, Powell e Christenson (1985), a AF pode ser entendida como a capacidade de realizar as atividades diárias com vigor, sem fadiga excessiva, e ainda manter energia suficiente para enfrentar imprevistos. Esta definição clássica, de caráter funcional, continua válida, mas ao longo do tempo foi enriquecida por perspectivas mais amplas e integradas.

O American College of Sports Medicine (ACSM, 2021) atualizou este conceito, propondo uma visão multidimensional da aptidão física relacionada com a saúde, que inclui componentes como a aptidão cardiorrespiratória, a força e resistência muscular, a flexibilidade e a composição corporal. Também Ortega, Ruiz, Castillo e Sjöström (2008) e Ruiz et al. (2009) reforçam a AF como um verdadeiro marcador de saúde, particularmente em crianças e adolescentes, relacionando-a com fatores cardiovasculares, metabólicos, psicológicos e sociais.

A investigação nacional também tem dado contributos importantes neste campo. Guedes e Silva (2016) referem que a AF está associada não só à saúde, mas igualmente ao rendimento académico e ao bem-estar dos alunos. Por sua vez, Bento (2016) destaca a importância da AF enquanto ferramenta pedagógica, essencial para a promoção da literacia física — entendida como a capacidade de desenvolver competências, conhecimentos e atitudes que permitem aos indivíduos participar de forma confiante e ativa em diferentes práticas físicas — e para a formação de cidadãos responsáveis e autónomos.

Neste enquadramento, é possível distinguir dois grandes domínios da aptidão física: a AF relacionada com a saúde e a AF relacionada com a performance. A primeira engloba a resistência cardiorrespiratória, a força muscular, a flexibilidade e a composição corporal (Shephard & Bouchard, 1995; ACSM, 2021), enquanto a segunda privilegia componentes como a velocidade, a potência, o equilíbrio, a agilidade e a coordenação (Marques, 2020). No contexto escolar, a ênfase recai geralmente sobre a primeira dimensão, uma vez que está diretamente associada à promoção da saúde e ao bem-estar dos alunos.

De acordo com o ACSM (2021), os principais componentes da aptidão física relacionada com a saúde podem ser sintetizados conforme representado na Figura 2.

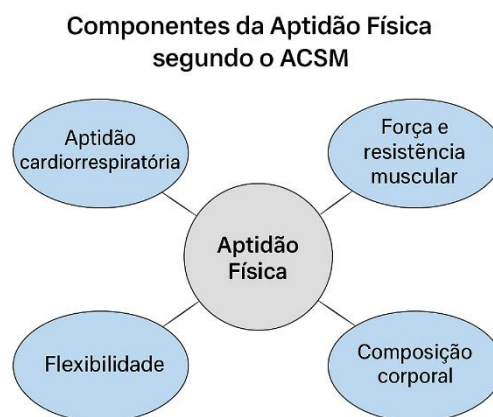


Figura 2 - Componentes da Aptidão Física

Em Portugal, o programa FitEscola tornou-se uma ferramenta central para avaliar estes indicadores em contexto escolar, permitindo a monitorização de aspetos como a resistência aeróbia (teste do vaivém), a força abdominal (teste de abdominais), a força de braços (flexões) e a potência dos membros inferiores (impulsão horizontal) (Mota, Santos & Lopes, 2014; Carvalho, Rodrigues & Pacheco, 2017). Estes instrumentos fornecem dados objetivos que permitem acompanhar a evolução da condição física dos alunos e apoiar a tomada de decisões pedagógicas por parte do professor.

Contudo, a valorização da aptidão física em contexto escolar não depende apenas dos instrumentos de avaliação utilizados, mas sobretudo da forma como os professores estruturam e conduzem as suas aulas. Neste sentido, as decisões pedagógicas que orientam o ensino estão diretamente relacionadas com aquilo que a literatura designa por **Orientações Educacionais (OE)**.

Como sublinha Ennis (1992), estas orientações correspondem a sistemas de valores e crenças que influenciam as decisões pedagógicas dos docentes, determinando a forma como organizam o ensino, selecionam os conteúdos e definem as estratégias de intervenção. Em Portugal, a adaptação deste conceito foi realizada por Vieira (2015) e Vieira e Carreiro da Costa (2017), que identificaram diferentes perfis de professores em função da forma como entendem e operacionalizam a Educação Física.

A análise das OE deve, no entanto, ser compreendida dentro de um quadro mais amplo: o da **socialização profissional dos docentes**. Segundo Sousa (1999), este processo inicia-se ainda antes da formação inicial, sendo influenciado por experiências pessoais, familiares, desportivas e escolares que contribuem para a construção das conceções que os futuros professores desenvolvem sobre o ensino. Como defende Dubar (1997), a socialização não se limita à transmissão de normas e regras, mas envolve a construção progressiva da identidade profissional.

Neste sentido, Sá e Costa (2009) identificam diversos fatores que influenciam o desenvolvimento profissional do professor, como a experiência desportiva pessoal, os modelos pedagógicos observados ao longo da formação e as expectativas sociais associadas à profissão. Para os autores, a socialização profissional deve ser entendida como um processo dinâmico, dialético e evolutivo.

Este processo pode ser sintetizado no modelo apresentado na Figura 3, que ilustra as diferentes etapas da socialização profissional ao longo da formação e da carreira docente.

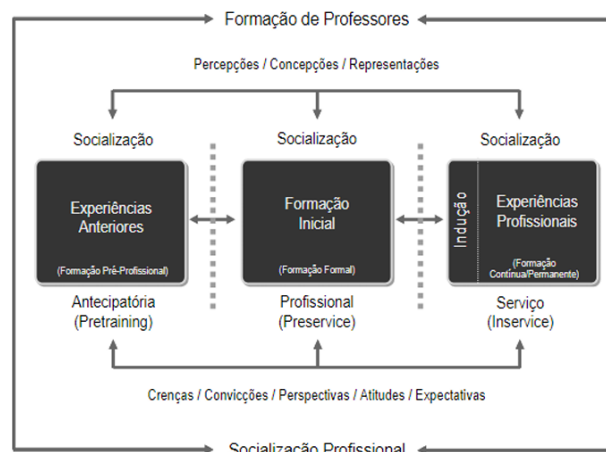


Figura 3 - Socialização Profissional na Formação de Professores

O modelo de Clark e Peterson (1986) complementa esta perspetiva ao evidenciar a relação entre o pensamento e a ação docente. Segundo estes autores, o comportamento do professor resulta da interação entre os seus processos internos de pensamento e as condições concretas do contexto de ensino. As decisões pedagógicas emergem, assim, de um ciclo contínuo de planeamento, execução e reflexão, que se vai ajustando à experiência e à interação com os alunos.

Esta relação entre os processos de pensamento do professor e os comportamentos observáveis em contexto de ensino encontra-se representada na Figura 4.



Figura 4 - Modelo de pensamento e ação do professor (Clark & Peterson, 1986)

É precisamente nesta interação entre pensamento e prática que se inserem as Orientações Educacionais. Estas podem ser entendidas como um sistema de valores e crenças que orienta as decisões pedagógicas dos professores, influenciando a forma como definem objetivos, selecionam conteúdos e organizam o processo de ensino-aprendizagem (Jewett, Bain & Ennis, 1995; Vieira, 2015). As principais Orientações Educacionais identificadas na literatura podem ser observadas na Figura 5. [INSERIR FIGURA 5 – Orientações Educacionais, adaptado de Jewett, Bain e Ennis (1995)]

De acordo com o modelo teórico de Jewett, Bain e Ennis (1995), as Orientações Educacionais representam sistemas de valores e crenças que guiam o processo de ensino e aprendizagem, definindo o foco, as metas e as estratégias privilegiadas pelos professores de Educação Física. Em Portugal, estas orientações foram aprofundadas e aplicadas por Vieira (2015) e Vieira e Carreiro da Costa (2017), que identificaram diferentes perfis docentes associados a concepções distintas de ensino.

As principais orientações educacionais são:

- **Mestria Disciplinar (MD)** – privilegia a aprendizagem técnica e tática das modalidades, a execução correta dos gestos motores e a valorização do desempenho. A avaliação assume aqui um caráter normativo e comparativo, centrado no conteúdo.
- **Processo de Aprendizagem (PA)** – enfatiza a progressão pedagógica, o respeito pelos ritmos individuais e a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem motora. O objetivo é promover uma aprendizagem significativa e autónoma.
- **Autorrealização (AR)** – centra-se na experiência subjetiva positiva do aluno, no prazer da prática e na satisfação pessoal. O professor procura adaptar os conteúdos às necessidades e interesses dos alunos, promovendo a motivação e a autoestima.
- **Responsabilidade Social (RS)** – considera a Educação Física como um espaço de formação cívica, promovendo valores como cooperação, respeito e solidariedade.

- Integração Ecológica (IE) – combina dimensões técnicas, pessoais e sociais, propondo uma abordagem holística da aprendizagem, onde o contexto e as experiências dos alunos são valorizados.

Estas orientações não são categorias rígidas, podendo coexistir em diferentes graus na prática pedagógica. Cada professor tende a expressar um perfil próprio, moldado pela sua formação, experiência e contexto de intervenção. Como referem Vieira e Carreiro da Costa (2017), esta diversidade reflete a complexidade do processo educativo e a pluralidade de caminhos possíveis para o desenvolvimento da Educação Física.

Em síntese, compreender as Orientações Educacionais dos professores de Educação Física implica compreender as bases que sustentam as suas escolhas metodológicas, os objetivos que orientam a sua prática e a forma como promovem o desenvolvimento da aptidão física dos alunos. Estas orientações funcionam como um eixo integrador entre currículo, prática e avaliação, traduzindo a visão que o professor tem da Educação Física e do seu papel na formação dos alunos.

Deste modo, o objetivo do presente estudo consiste em analisar de que forma as Orientações Educacionais dos professores de Educação Física influenciam os processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física dos alunos, procurando compreender a relação entre as crenças pedagógicas dos docentes, as decisões metodológicas adotadas e os resultados obtidos.



Figura 5 - Orientações Educacionais, adaptado de Jewett, Bain e Ennis (1995)

4.2. Materiais e Métodos

4.2.1. Amostra

A amostra do presente estudo é composta por 54 professores de Educação Física pertencentes à Península de Setúbal, nomeadamente dos concelhos de Almada, Moita, Palmela e Setúbal.

Do total de participantes, 28 (51,9%) pertencem ao género masculino e 26 (48,1%) ao género feminino, revelando uma distribuição relativamente equilibrada entre os dois grupos.

Tabela 9 - Caracterização da Amostra por Género

	N	Percentagem
Masculino	28	51,9
Feminino	26	48,1
Total	54	100,0

No que respeita à idade, os participantes apresentam **uma média de 46,7 anos (DP = 10,3)**, com valores compreendidos entre **26 e 64 anos**, o que indica uma amostra composta por professores em diferentes fases da carreira docente.

Tabela 10 - Análise descritiva da amostra

IDADE	
N	
	54
Média	46,7
Mediana	47,5
Moda	54
Desvio Padrão	10,3
Variância	106,2
Mínimo	26
Máximo	64

Tabela 11 - Distribuição da amostra por idade

Grupo Etário	Frequência	Percentagem
20 - 30 ANOS	5	9,3
30-40 ANOS	6	11,1
40-50 ANOS	18	33,3
50-60 ANOS	17	31,5
SUPERIOR A 60 ANOS	8	14,8
Total	54	100

Figura 6 - Distriuição da Amostra por Classes

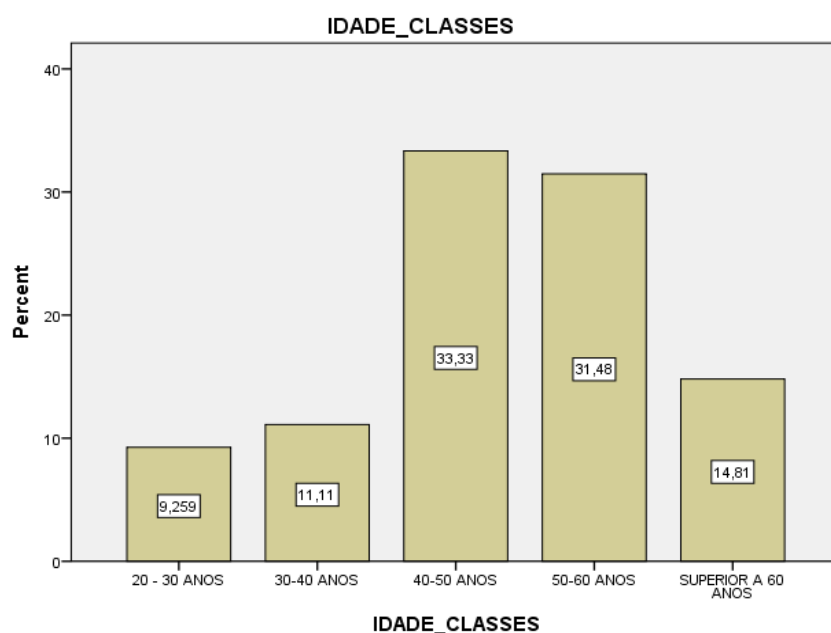


Tabela 12 - Tempo de Serviço da Amostra

	Frequência	Porcentagem
1 ANO DE SERVIÇO	5	9,3
4-5 ANOS DE SERVIÇO	3	5,6
MAIS DO QUE 5 ANOS DE SERVIÇO	46	85,2
Total	54	100

O tempo médio de serviço dos professores participantes é de 21,3 anos, com um desvio-padrão de 11,8. O docente com menos tempo de experiência possui 1 ano de serviço, enquanto o mais experiente apresenta 42 anos, revelando uma amostra composta por professores em diferentes fases da carreira docente, desde os que se encontram no início do percurso profissional até aqueles que já atingiram um nível de consolidação e maturidade.

Para a definição das classes e respectivos intervalos de tempo de serviço, adotaram-se as fases de desenvolvimento profissional propostas por Berliner (1988) e o ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário apresentado por Huberman (2007). Esta classificação permite enquadrar os docentes de acordo com as suas etapas de evolução profissional, possibilitando uma análise mais precisa da distribuição dos participantes em função da experiência acumulada.

No que diz respeito à distribuição do tempo de serviço, observa-se que a grande maioria dos professores (85,2%) possui mais de cinco anos de experiência, o que reforça a predominância de docentes em fases mais avançadas de desenvolvimento profissional. Apenas 9,3% dos participantes apresentam um ano de serviço, enquanto 5,6% se encontram na faixa entre quatro e cinco anos, representando o grupo de professores em início de carreira. Esta distribuição confirma a tendência

identificada nas variáveis anteriores, evidenciando um corpo docente maioritariamente estável e com um percurso profissional consolidado.

Tabela 13 - Análise descritiva do tempo de serviço

Qual o seu tempo de serviço? (em anos)	
N	54
Média	21,3
Mediana	23,5
Moda	1 ^a
Desvio Padrão	11,8
Variância	139,3
Mínimo	1
Máximo	42

Figura 7 - Distribuição da amostra por tempo de serviço

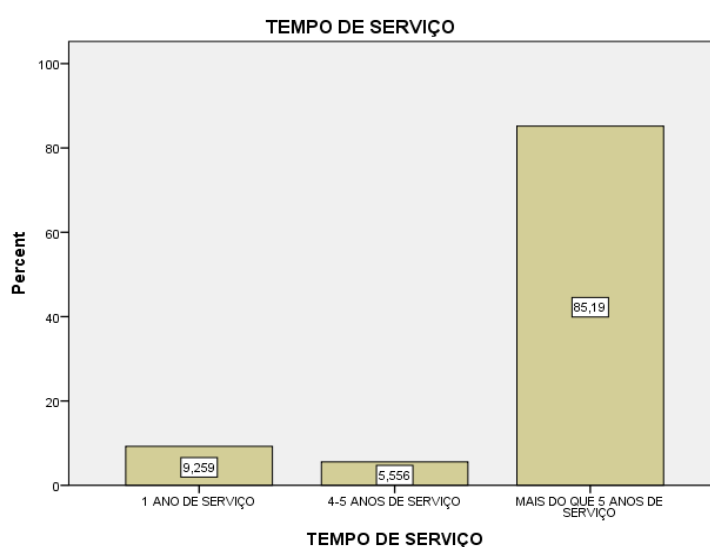
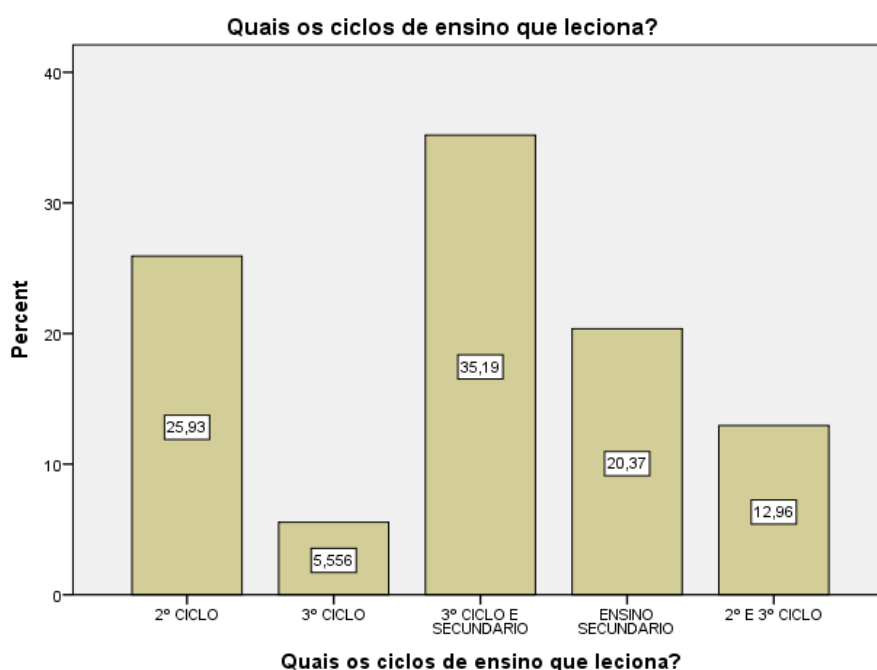


Tabela 14 - Descrição da Amostra por tempo de serviço

	Frequência	Percentagem
2º CICLO	14	25,9
3º CICLO	3	5,6
3º CICLO E SECUNDARIO	19	35,2
ENSINO SECUNDARIO	11	20,4
2º E 3º CICLO	7	13,0
Total	54	100,0

No que se refere aos ciclos de ensino lecionados, observa-se que a maioria dos professores exerce funções em mais do que um nível de ensino, sendo que 35,2% lecionam simultaneamente no 3.º ciclo e no ensino secundário. Uma parte considerável da amostra atua exclusivamente no 2.º ciclo (25,9%), seguida de 20,4% que lecionam apenas no ensino secundário e 13,0% que acumulam turmas do 2.º e 3.º ciclo. Por fim, apenas 5,6% dos participantes intervêm exclusivamente no 3.º ciclo. Esta distribuição demonstra a versatilidade característica dos professores de Educação Física, cuja intervenção frequentemente abrange diferentes etapas de escolaridade, refletindo uma prática pedagógica adaptável e transversal.

Figura 8 - Distribuição da amostra por ciclo de ensino

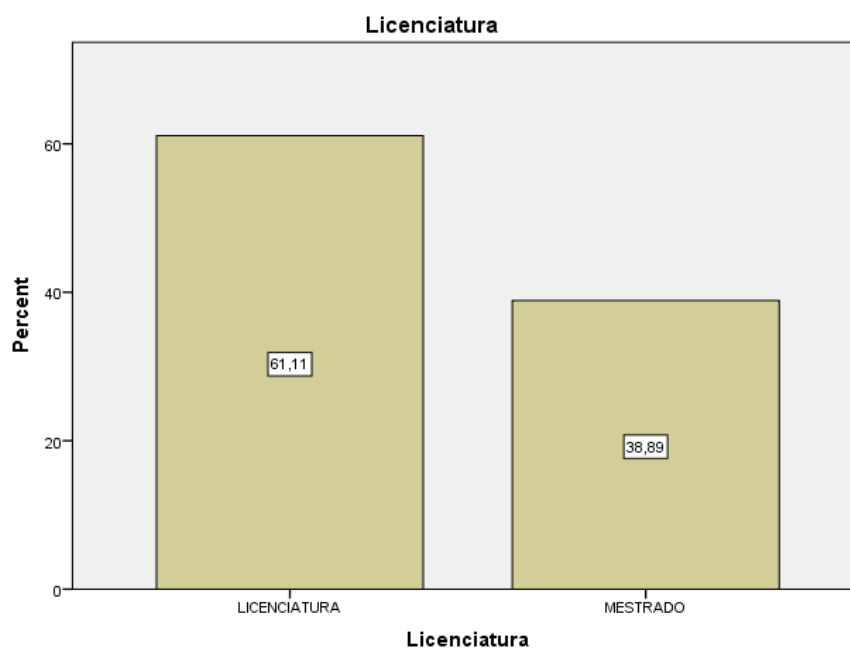


Relativamente às habilitações académicas, verifica-se que a maioria dos docentes possui o grau de Licenciatura (61,1%), enquanto 38,9% detêm o grau de Mestrado. Esta distribuição reflete uma amostra com um elevado nível de qualificação académica, característica expectável tendo em conta as atuais exigências de formação inicial e contínua no ensino da Educação Física. É também um indicador da valorização do percurso académico por parte dos professores, evidenciando o investimento no aprofundamento científico e pedagógico ao longo da carreira.

Tabela 15 - Descrição da Amostra por habilitação literária

	Frequência	Percentagem
LICENCIATURA	33	61,1
MESTRADO	21	38,9
Total	54	100,0

Figura 9 - Distribuição da Amostra por habilitação literária



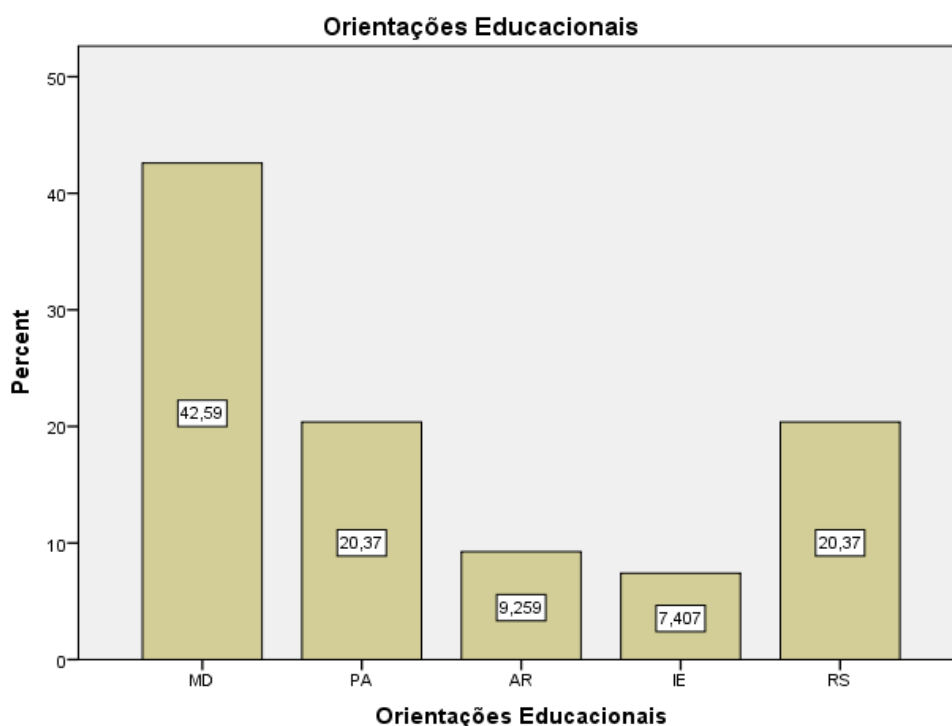
No que respeita às orientações educacionais identificadas através do questionário VOI-SF, constata-se uma predominância do Domínio Moral e de Desenvolvimento Pessoal (42,6%), revelando que os professores valorizam fortemente a formação integral dos alunos e o desenvolvimento de valores pessoais e éticos. Seguem-se, em proporções idênticas, o Domínio da Responsabilidade Social (20,4%) e o Domínio Profissional e da Aptidão Física (20,4%), que refletem a importância atribuída à promoção da cidadania e à melhoria da condição física e da saúde.

Em menor representatividade surgem o Domínio da Atividade e Realização (9,3%) e o Domínio Intelectual e Educacional (7,4%), ainda que ambos revelem a presença de professores que associam a prática pedagógica ao desempenho, à competência técnica e ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esta distribuição reforça a diversidade de perspectivas que coexistem na prática docente, evidenciando a pluralidade de orientações que orientam a ação pedagógica no ensino da Educação Física.

Tabela 16 - Descrição da Amostra por orientação educacional

	Frequência	Porcentagem
MD	23	42,6
PA	11	20,4
AR	5	9,3
IE	4	7,4
RS	11	20,4
Total	54	100,0

Figura 10 - Distribuição da Amostra por orientação educacional



4.3. Instrumentos e Procedimentos

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário estruturado, complementado por entrevistas semiestruturadas, permitindo obter uma compreensão mais abrangente das orientações educacionais dos professores de Educação Física e da forma como estas se relacionam com o desenvolvimento da aptidão física nas aulas.

O questionário aplicado corresponde ao Value Orientation Inventory – Short Form (VOI-SF), instrumento desenvolvido originalmente por Jewett, Bain e Ennis (1995) e posteriormente adaptado para o contexto português por Vieira (2015) e Vieira e Carreiro da Costa (2017). Este instrumento tem como objetivo identificar as orientações educacionais predominantes nos professores de Educação Física, permitindo analisar os valores pedagógicos que orientam as suas práticas de ensino.

O questionário encontra-se estruturado em cinco dimensões, correspondentes às diferentes orientações educacionais identificadas na literatura:

- Mestria Disciplinar (MD)
- Processo de Aprendizagem (PA)
- Autorrealização (AR)
- Responsabilidade Social (RS)
- Integração Ecológica (IE)

Cada dimensão é composta por um conjunto de afirmações às quais os participantes responderam através de uma escala de Likert de cinco pontos, variando entre *discordo totalmente* e *concordo totalmente*. Este formato permite identificar o grau de concordância dos docentes relativamente às diferentes concepções pedagógicas presentes no ensino da Educação Física.

De acordo com Vieira e Carreiro da Costa (2017), o VOI-SF apresenta níveis adequados de validade e fiabilidade na investigação sobre práticas pedagógicas de professores de Educação Física, constituindo um instrumento amplamente utilizado na análise das orientações educacionais dos docentes.

Para complementar os dados obtidos através do questionário, foram realizadas entrevistas de natureza semiestruturada com um subconjunto da amostra. A seleção dos participantes teve em consideração os resultados obtidos no questionário e a disponibilidade manifestada para participar nesta fase da investigação.

As entrevistas tiveram como objetivo aprofundar a compreensão das concepções individuais dos professores relativamente ao desenvolvimento da aptidão física nas aulas de Educação Física, permitindo explorar de forma mais detalhada as relações entre as orientações educacionais e as práticas pedagógicas.

O guião da entrevista incluiu questões relacionadas com:

- o percurso profissional dos docentes;
- a forma como operacionalizam o desenvolvimento da aptidão física nas aulas;
- o papel atribuído à avaliação na disciplina;
- e as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, em espaço reservado previamente acordado com cada participante, tendo uma duração aproximada entre 20 e 30 minutos. Todas as conversas foram gravadas em áudio mediante consentimento informado dos participantes, sendo posteriormente transcritas integralmente para efeitos de análise de conteúdo.

Em todas as fases da investigação foram respeitados os princípios éticos da investigação em educação, garantindo o anonimato dos participantes, a confidencialidade dos dados recolhidos e a participação voluntária no estudo.

No que respeita ao tratamento estatístico dos dados, foi utilizado o software IBM SPSS Statistics para a realização das análises quantitativas. Inicialmente foram realizadas análises descritivas, incluindo medidas de tendência central (média, mediana e moda) e medidas de dispersão (desvio padrão, variância, valores mínimo e máximo), com o objetivo de caracterizar a amostra e as variáveis em estudo.

Posteriormente, foi verificada a normalidade da distribuição dos dados através dos testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, de modo a determinar a adequação da utilização de testes paramétricos.

Para analisar a relação entre as diferentes orientações educacionais foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson, que permite avaliar a intensidade e direção da associação entre variáveis quantitativas.

Adicionalmente, foi aplicada uma ANOVA one-way, com o objetivo de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre grupos de professores em função de determinadas variáveis, nomeadamente a idade, o ciclo de ensino lecionado e o tempo de serviço.

Em todas as análises estatísticas foi considerado um nível de significância de $p \leq 0,05$.

4.4. Resultados

4.4.1. Resultados – Análise Quantitativa

Antes de proceder à análise das correlações entre as diferentes orientações educacionais, foi verificada a normalidade da distribuição dos dados, através dos testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, de modo a garantir a adequação dos procedimentos estatísticos utilizados.

Os resultados indicaram que algumas dimensões apresentavam distribuição normal, enquanto outras revelavam ligeiras variações face aos pressupostos de normalidade. No entanto, considerando a dimensão da amostra ($n = 54$) e a robustez dos testes paramétricos, optou-se pela utilização do coeficiente de correlação de Pearson para analisar as relações entre as diferentes orientações educacionais.

O coeficiente de correlação de Pearson permite avaliar a intensidade e direção da associação entre duas variáveis quantitativas, assumindo valores entre -1 e +1. Valores próximos de -1 indicam uma correlação negativa forte, enquanto valores próximos de +1 indicam uma correlação positiva forte. Valores próximos de 0 indicam ausência de relação entre as variáveis analisadas.

Para interpretar a intensidade das correlações foi utilizada a classificação proposta por Shimakura (2006).

Tabela 17 - Interpretação de um coeficiente de correlação (Shimakura, 2006)

Valor de r (+ ou -)	Interpretação
0,00 a 0,19	Correlação Muito Fraca
0,20 a 0,39	Correlação Fraca
0,40 a 0,69	Correlação Moderada
0,70 a 0,89	Correlação Forte
0,90 a 1	Correlação Muito Forte

As correlações existentes neste estudo utilizando o coeficiente de correlação de Pearson encontram-se expostas nas tabelas abaixo

Tabela 18 - Associação entre as Orientações Educacionais

	MD	PA	AR	IE	RS	
MD	Pearson Correlação	1	-,039	Moderada= -,512**	-,313*	Moderada r=-,485**
	Valor p associado		,780	,000	,021	,000
	N	54	54	54	54	54
PA	Pearson Correlação	-,039	1	Fraca r=-,365**	-,166	Fraca r=-,393**
	Valor p associado	,780		,007	,229	,003
	N	54	54	54	54	54
AR	Pearson Correlação	-,512**	-,365**	1	-,027	,125
	Valor p associado	,000	,007		,845	,366
	N	54	54	54	54	54
IE	Pearson Correlação	-,313*	-,166	-,027	1	-,201
	Valor p associado	,021	,229	,845		,146
	N	54	54	54	54	54
RS	Pearson Correlação	-,485**	-,393**	,125	-,201	1
	Valor p associado	,000	,003	,366	,146	
	N	54	54	54	54	54

Tabela 19 - Correlação entre as Orientações Educacionais

		MD	PA	AR	IE	RS
MD	Pearson Correlação	1	-,039	-,512**	-,313*	-,485**
	Valor p associado		,780	,000	,021	,000
	N	54	54	54	54	54
PA	Pearson Correlação	-,039	1	-,365**	-,166	-,393**
	Valor p associado	,780		,007	,229	,003
	N	54	54	54	54	54
AR	Pearson Correlação	-,512**	-,365**	1	-,027	,125
	Valor p associado	,000	,007		,845	,366
	N	54	54	54	54	54
IE	Pearson Correlação	-,313*	-,166	-,027	1	-,201
	Valor p associado	,021	,229	,845		,146
	N	54	54	54	54	54
RS	Pearson Correlação	-,485**	-,393**	,125	-,201	1
	Valor p associado	,000	,003	,366	,146	
	N	54	54	54	54	54

As correlações entre as diferentes orientações educacionais encontram-se apresentadas na Tabela 19. Verifica-se a existência de algumas relações estatisticamente significativas entre determinadas dimensões do questionário. Observa-se, por exemplo, uma correlação negativa significativa entre a Mestria Disciplinar (MD) e a Autorrealização (AR) ($r = -0,512$; $p < 0,01$), indicando que professores que valorizam mais a dimensão técnica e disciplinar tendem a atribuir menor importância às dimensões relacionadas com a experiência subjetiva do aluno.

De forma semelhante, verifica-se também uma correlação negativa significativa entre a Mestria Disciplinar (MD) e a Integração Ecológica (IE) ($r = -0,313$; $p < 0,05$), sugerindo que concepções pedagógicas centradas no domínio técnico da disciplina podem coexistir com uma menor valorização de abordagens mais holísticas e contextualizadas da Educação Física.

Por outro lado, observa-se ainda uma correlação negativa entre Mestria Disciplinar e Responsabilidade Social (RS) ($r = -0,485$; $p < 0,01$), indicando uma tendência para que professores com orientação mais centrada no conteúdo disciplinar atribuam menor relevância às dimensões sociais e formativas da disciplina.

Estas relações evidenciam a existência de diferentes concepções pedagógicas relativamente ao papel da Educação Física no desenvolvimento dos alunos.

Na segunda análise, referente ao ciclo de ensino lecionado, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas na dimensão Processo de Aprendizagem (PA) ($p = 0,015$).

Este resultado indica que a importância atribuída pelos professores ao processo de aprendizagem pode variar em função do nível de ensino em que exercem funções. O teste LSD post-hoc permitiu identificar

que estas diferenças ocorrem particularmente entre professores que lecionam exclusivamente no 2.º ciclo e aqueles que lecionam 3.º ciclo ou ensino secundário, bem como entre docentes que lecionam apenas no ensino secundário e aqueles que trabalham simultaneamente no 2.º e 3.º ciclos.

Estas diferenças podem estar associadas às especificidades pedagógicas e às características dos alunos em cada nível de ensino, refletindo abordagens distintas na forma como os professores estruturam o processo de aprendizagem.

Tabela 20 - Orientações educacionais em relação à idade

		Soma dos Quadrados	df	Média dos Quadrados	F	Valor p
MD	Entre Grupos	140,966	4	35,241	,725	,579
	Dentro do próprio grupo	2380,516	49	48,582		
	Total	2521,481	53			
PA	Entre Grupos	148,096	4	37,024	1,389	,251
	Dentro do próprio grupo	1305,904	49	26,651		
	Total	1454,000	53			
AR	Entre Grupos	57,971	4	14,493	,555	,696
	Dentro do próprio grupo	1280,029	49	26,123		
	Total	1338,000	53			
IE	Entre Grupos	48,278	4	12,070	,486	,746
	Dentro do próprio grupo	1217,203	49	24,841		
	Total	1265,481	53			
RS	Entre Grupos	271,453	4	67,863	2,285	,074
	Dentro do próprio grupo	1455,529	49	29,705		
	Total	1726,981	53			

Tabela 21 - Orientações educacionais em ao ciclo de ensino

		Soma dos Quadrados	df	Média dos Quadrados	F	Sig.
MD	Entre Grupos	269,944	4	67,486	1,469	,226
	Dentro do próprio grupo	2251,538	49	45,950		
	Total	2521,481	53			
PA	Entre Grupos	319,932	4	79,983	3,456	,015
	Dentro do próprio grupo	1134,068	49	23,144		
	Total	1454,000	53			
AR	Entre Grupos	196,369	4	49,092	2,107	,094
	Dentro do próprio grupo	1141,631	49	23,299		
	Total	1338,000	53			
IE	Entre Grupos	81,707	4	20,427	,846	,503
	Dentro do próprio grupo	1183,775	49	24,159		
	Total	1265,481	53			
RS	Entre Grupos	62,001	4	15,500	,456	,767
	Dentro do próprio grupo	1664,981	49	33,979		
	Total	1726,981	53			

Tabela 22 - Diferenças entre as Orientações Educacionais e os Ciclos de Ensino

	CICLO DE ENSINO	VALOR P
2º CICLO	3º CICLO	,003
	3º CICLO E SECUNDARIO	,006
	ENSINO SECUNDARIO	,038
	2º E 3º CICLO	,108

Tabela 23 - Orientações educacionais em relação ao tempo de serviço

		Soma dos Quadrados	df	Média dos Quadrados	F	Sig.
MD	Between Groups	150,073	2	75,036	1,614	,209
	Within Groups	2371,409	51	46,498		
	Total	2521,481	53			
PA	Between Groups	56,830	2	28,415	1,037	,362
	Within Groups	1397,170	51	27,395		
	Total	1454,000	53			
AR	Between Groups	21,381	2	10,691	,414	,663
	Within Groups	1316,619	51	25,816		
	Total	1338,000	53			
IE	Between Groups	10,658	2	5,329	,217	,806
	Within Groups	1254,823	51	24,604		
	Total	1265,481	53			
RS	Between Groups	52,558	2	26,279	,800	,455
	Within Groups	1674,423	51	32,832		
	Total	1726,981	53			

Para perceber e compreender melhor as prioridades dos professores em relação às suas orientações educacionais, é fundamental identificar quais as dimensões que estes consideram mais relevantes no contexto do ensino da Educação Física. A análise destas orientações permite compreender as motivações, crenças e intenções pedagógicas que sustentam a prática profissional dos docentes, bem como perceber de que forma essas concepções influenciam a organização das aulas e as decisões pedagógicas tomadas no processo de ensino-aprendizagem.

O professor, enquanto agente educativo, possui liberdade para definir as estratégias e metodologias que melhor se ajustam às suas concepções e ao contexto em que atua, tendo sempre em consideração as três fontes curriculares fundamentais: o aluno, o conteúdo e a sociedade.

Na tabela anteriormente apresentada (Tabela 16) encontram-se as médias e restantes medidas descritivas das diferentes orientações educacionais, o que permite estabelecer uma hierarquia das prioridades atribuídas pelos professores às várias dimensões do ensino da Educação Física.

A fim de calcular as prioridades atribuídas a cada uma das orientações educacionais, foi adotado o pressuposto metodológico proposto por Ennis e Chen (1995). Este procedimento permite identificar, de forma objetiva, quais as dimensões consideradas de alta prioridade e quais as menos valorizadas pelos professores, a partir da relação entre as médias e os desvios-padrão obtidos.

Para determinar a prioridade atribuída a cada orientação educacional, foi aplicada a fórmula proposta por Ennis (1995):

$$\text{Média} + (0,6 \times \text{Desvio Padrão})$$

Por sua vez, para identificar as prioridades preteridas — ou seja, aquelas que os professores tendem a valorizar menos — utilizou-se a fórmula:

$$\text{Média} - (0,6 \times \text{Desvio Padrão})$$

Tabela 24 - Valores das prioridades das Orientações Educacionais

Orientações Educacionais	Alta Prioridade	Média Prioridade	Baixa Prioridade
Mestria Disciplinar	$X \geq 3,7$	$2,8 < X < 3,7$	$X \leq 2,8$
Processo de Aprendizagem	$X \geq 3,4$	$2,6 < X < 3,4$	$X \leq 2,6$
Responsabilidade Social	$X \geq 3,4$	$2,6 < X < 3,4$	$X \leq 2,6$
Autorrealização	$X \geq 3,2$	$2,5 < X < 3,2$	$X \leq 2,5$
Integração Ecológica	$X \geq 3,2$	$2,6 < X < 3,2$	$X \leq 2,6$

Com base nestes cálculos, foi elaborada a tabela de referência (Tabela 24), que serviu de base para a análise e interpretação dos resultados relativos às prioridades educacionais definidas pelos docentes.

Tabela 25 - Frequências absolutas das Prioridades dadas pelos professores a cada OE

	MD		PA		AR		IE		RS	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BAIXA PRIORIDADE	12	22,22222	18	33,33333	23	42,59259	21	38,88889	11	20,37037
MÉDIA PRIORIDADE	36	66,66667	28	51,85185	28	51,85185	26	48,14815	30	55,55556
ALTA PRIORIDADE	6	11,11111	8	14,81481	4	7,407407	10	18,51852	13	24,07407
TOTAL	54	100	54	100	55	100	57	100	54	100

A análise das prioridades atribuídas pelos professores de Educação Física às diferentes orientações educacionais permite compreender quais os aspectos considerados mais relevantes na prática docente. De forma global, os resultados evidenciam uma valorização equilibrada entre dimensões de natureza técnica, processual e social, ainda que se observe maior destaque para as dimensões associadas ao domínio disciplinar e à aprendizagem dos alunos.

A Mestria Disciplinar (MD) apresenta uma média prioridade predominante (66,7%), seguida de 22,2% de baixa prioridade e 11,1% de alta prioridade. Estes valores demonstram que a maioria dos professores valoriza o domínio técnico e científico da disciplina, reconhecendo a importância da competência pedagógica e da transmissão rigorosa dos conteúdos, embora sem que esta se sobreponha às restantes dimensões.

No caso do Processo de Aprendizagem (PA), observa-se uma distribuição semelhante, com 51,9% dos professores a considerá-la de média prioridade, 33,3% de baixa prioridade e 14,8% de alta prioridade. Este padrão confirma que os docentes valorizam a dimensão processual e o acompanhamento das aprendizagens, mas tendem a integrar essa preocupação num conjunto mais alargado de orientações. A Responsabilidade Social (RS) surge como uma das dimensões mais valorizadas, com 24,1% de alta prioridade, 55,6% de média prioridade e apenas 20,4% de baixa prioridade. Este resultado demonstra que muitos professores reconhecem o papel formativo da Educação Física na promoção de valores como o respeito, a cooperação e a cidadania, revelando uma orientação pedagógica que ultrapassa o âmbito meramente técnico.

Relativamente à Integração Ecológica (IE), constata-se uma valorização intermédia, com 18,5% de alta prioridade, 48,1% de média prioridade e 38,9% de baixa prioridade. Este resultado mostra que, embora exista sensibilidade ambiental entre os professores, esta ainda não constitui um eixo central das suas práticas pedagógicas.

Por fim, a Autorrealização (AR) apresenta a maior percentagem de baixa prioridade (42,6%), seguida de 51,9% de média prioridade e 7,4% de alta prioridade. Estes dados indicam que os docentes tendem a valorizar menos os aspetos relacionados com o crescimento pessoal e a satisfação individual, privilegiando dimensões mais ligadas ao ensino e ao processo educativo.

De forma geral, as prioridades identificadas evidenciam que os professores de Educação Física atribuem maior importância às dimensões centradas na competência técnica, no processo de ensino e na responsabilidade social, sem descurar totalmente as vertentes mais pessoais e ambientais. Este perfil reflete uma visão equilibrada e multidimensional do ensino, em que o rigor técnico se alia à preocupação com o desenvolvimento global dos alunos e à formação de valores.

4.4.2. Resultados – Análise Qualitativa

Primeiramente, os professores entrevistados foram selecionados de acordo com os critérios estabelecidos, sendo estes a maior pontuação na sua orientação educacional obtida através do questionário VOI-SF e a disponibilidade para a realização da entrevista.

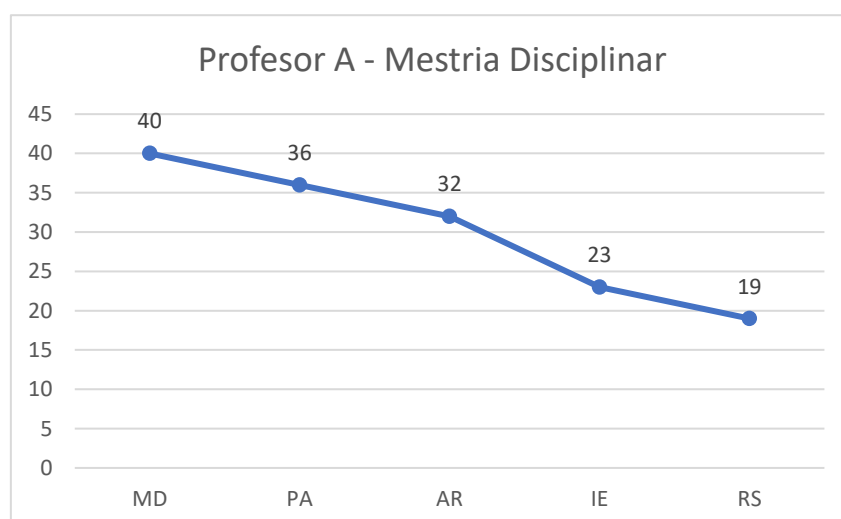
Com o objetivo de preservar a confidencialidade e a autenticidade dos participantes, os nomes foram substituídos por códigos identificativos, nomeadamente Professor A, Professor B, Professor C e Professor D.

Tabela 26 - Características individuais dos professores entrevistados

Professor	OE	Género	Idade	Experiência Profissional	Habilitações Académicas
A	MD	Masculino	63	38 anos de serviço	Licenciatura
B	PA	Feminino	51	29 anos de serviço	Licenciatura
C	PA	Masculino	33	11 anos de serviço	Mestrado
D	SR	Masculino	46	20 anos de serviço	Mestrado

Para facilitar a interpretação do perfil de orientação educacional de cada professor entrevistado, foram construídos gráficos que representam a distribuição das pontuações obtidas nas diferentes dimensões do questionário VOI-SF. Estes gráficos permitem identificar visualmente qual a orientação predominante em cada docente e compreender de que forma as diferentes dimensões se relacionam entre si.

Figura 11 - Perfil de Orientação Educacional do Professor A - Mestria Disciplinar



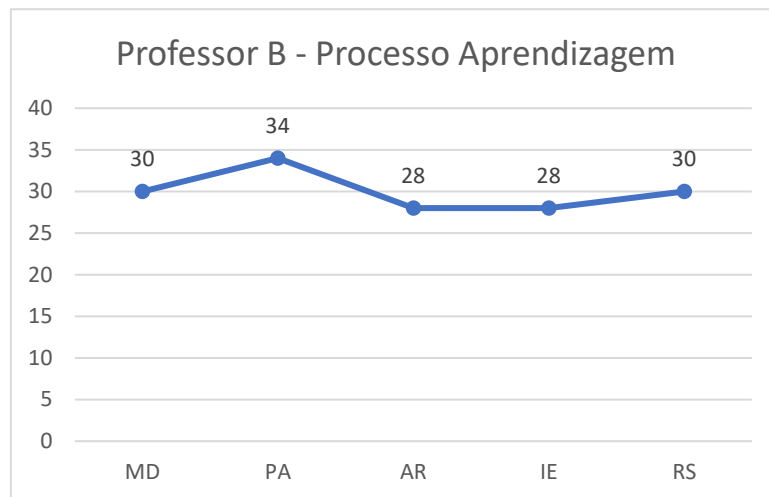
A Figura 11 apresenta o perfil de orientação educacional do Professor A, evidenciando uma predominância clara da dimensão Mestria Disciplinar (MD). Este perfil indica uma forte valorização do

domínio técnico das modalidades desportivas, centrando o ensino na execução correta dos gestos motores e no desenvolvimento das competências específicas da disciplina.

Apesar desta predominância, observa-se também uma valorização relevante da dimensão Processo de Aprendizagem (PA), sugerindo que o docente reconhece a importância da progressão pedagógica e da organização estruturada das tarefas de aprendizagem.

Por outro lado, as dimensões Integração Ecológica (IE) e Responsabilidade Social (RS) apresentam valores mais reduzidos, indicando uma menor ênfase nas dimensões sociais e contextuais da prática pedagógica.

Figura 12 - Perfil de Orientação Educacional do Professor B – Processo Aprendizagem

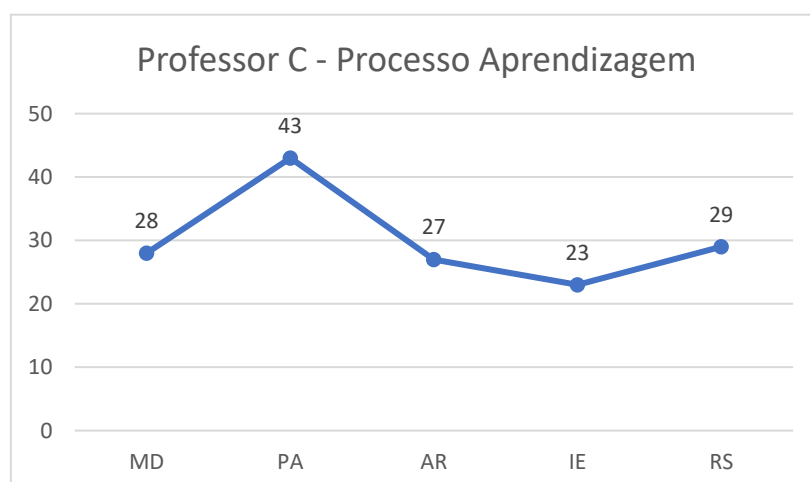


A Figura 12 apresenta o perfil de orientação educacional do Professor B, evidenciando uma predominância da dimensão Processo de Aprendizagem (PA). Este resultado sugere que o docente valoriza particularmente a organização pedagógica do ensino, privilegiando a progressão das tarefas, a compreensão das atividades e o desenvolvimento gradual das competências dos alunos.

Observa-se também uma valorização relativamente equilibrada das restantes dimensões, nomeadamente Mestria Disciplinar (MD) e Responsabilidade Social (RS), o que indica uma abordagem pedagógica que procura articular o domínio técnico dos conteúdos com aspetos formativos e sociais da Educação Física.

As dimensões Autorrealização (AR) e Integração Ecológica (IE) apresentam valores ligeiramente inferiores, sugerindo que, embora consideradas relevantes, estas não assumem um papel central na orientação pedagógica deste docente.

Figura 13 - Perfil de Orientação Educacional do Professor C - Processo Aprendizagem

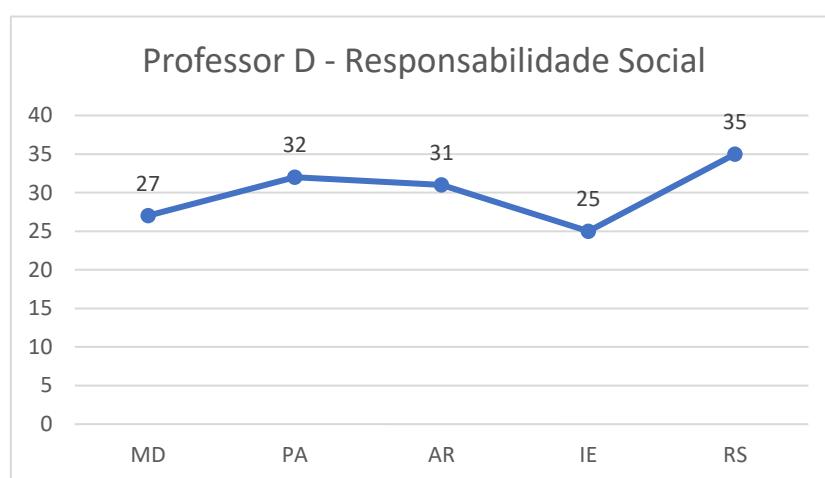


A Figura 13 apresenta o perfil de orientação educacional do Professor C, evidenciando igualmente uma predominância clara da dimensão Processo de Aprendizagem (PA). Este resultado indica que o docente privilegia uma abordagem pedagógica centrada na progressão do processo de ensino-aprendizagem, valorizando a compreensão das tarefas e o desenvolvimento gradual das competências dos alunos.

Verifica-se também uma valorização moderada das dimensões Mestria Disciplinar (MD) e Responsabilidade Social (RS), sugerindo que o professor reconhece a importância tanto do domínio técnico das modalidades como da dimensão formativa e social da Educação Física.

Por outro lado, as dimensões Autorrealização (AR) e Integração Ecológica (IE) apresentam valores mais reduzidos, indicando uma menor centralidade destas dimensões na orientação pedagógica deste docente.

Figura 14 - Perfil de Orientação Educacional do Professor D - Responsabilidade Social



A Figura 14 apresenta o perfil de orientação educacional do Professor D, evidenciando uma predominância da dimensão Responsabilidade Social (RS). Este perfil indica uma forte valorização da Educação Física enquanto espaço de formação social, privilegiando o desenvolvimento de valores como a cooperação, o respeito, a solidariedade e a responsabilidade entre os alunos.

Observa-se também uma valorização relativamente elevada das dimensões Processo de Aprendizagem (PA) e Autorrealização (AR), sugerindo que o docente procura promover experiências de aprendizagem significativas e ajustadas às necessidades e interesses dos alunos.

Por outro lado, as dimensões Mestria Disciplinar (MD) e Integração Ecológica (IE) apresentam valores ligeiramente inferiores, indicando que o foco da intervenção pedagógica deste professor se centra sobretudo nas dimensões sociais e formativas da Educação Física.

Já as entrevistas foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2004), permitindo uma exploração sistemática e rigorosa das respostas, com o intuito de identificar dimensões, categorias e subcategorias relevantes para o tema em estudo: as orientações educacionais dos professores de Educação Física e a sua influência nos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física.

O processo de análise seguiu as fases recomendadas por Bardin, ou seja, realizou-se uma pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, o que possibilitou a codificação dos dados e a sua organização em unidades de registo significativas.

De acordo com o guião de entrevista, foram definidas cinco dimensões principais, que serviram de base à análise qualitativa. Cada dimensão integra um conjunto de categorias e subcategorias que traduzem as ideias e padrões mais relevantes identificados nas respostas dos participantes.

Tabela 27 - Caracterização das Dimensões

Dimensão	Descrição / Objetivo	Relação com as Orientações Educacionais
1. Percurso Profissional e Motivações	Identificar as influências pessoais e profissionais que conduziram à docência em Educação Física.	Reflete o modo como as experiências iniciais (como atleta ou treinador) moldam a visão pedagógica e a orientação educacional.
2. Operacionalização da Aptidão Física	Compreender como planeiam e implementam o trabalho de aptidão física.	As práticas de planeamento e estruturação revelam a OE dominante (MD: controlo técnico; PA: aprendizagem ativa; RS: equilíbrio social e motivacional).
3. Elementos Essenciais no Ensino	Determinar o que cada professor considera essencial ensinar e desenvolver nas aulas.	Evidencia os valores pedagógicos centrais de cada OE (MD: rigor; PA: autonomia; RS: cooperação e saúde).
4. Avaliação da Aptidão Física	Identificar critérios e instrumentos de avaliação utilizados.	O tipo de avaliação (objetiva, formativa, participativa) traduz a OE e a relação do professor com o aluno.
5. Trabalho Ideal na Aptidão Física	Compreender a visão ideal de trabalho físico e pedagógico.	A OE orienta o equilíbrio entre técnica, saúde, autonomia e valores sociais nas práticas propostas.

Como se observa na Tabela 25, as dimensões estabelecidas procuram dar resposta às questões centrais da investigação, abordando aspetos relacionados com o percurso profissional, o planeamento e a implementação da aptidão física, os elementos essenciais do ensino, a avaliação e o conceito de trabalho ideal nesta área.

A Tabela 26 apresenta a estrutura geral das dimensões, categorias e subcategorias, permitindo visualizar as unidades temáticas identificadas em cada dimensão e a respetiva correspondência com as orientações educacionais observadas nos professores entrevistados.

Tabela 28 - Dimensões, categorias e subcategorias das respostas dos professores

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Professores Associados / OE
1. Percurso Profissional e Motivações	Experiência desportiva prévia	Modalidades praticadas / influência do treino	Todos (MD, PA, RS)
	Vocação e gosto pela área	Paixão pelo ensino e pela atividade física	Todos (MD, PA, RS)

	Influência formativa	Modelos e professores marcantes	D (RS), B (PA)
2. Operacionalização da Aptidão Física	Planeamento estruturado	Fases e ciclos de trabalho	A (MD), C (PA)
	Avaliação inicial e diagnóstico	Testes FitEscola / observação	A (MD), B (PA)
	Adaptação às necessidades individuais	Diferenciação pedagógica	B (PA), C (RS)
	Promoção da autonomia	Incentivo à prática fora da escola	D (RS), C (PA)
3. Elementos Essenciais no Ensino	Regularidade e consistência	Trabalho contínuo e progressivo	A (MD), C (PA)
	Técnica e funcionalidade	Correção, segurança, funcionalidade	A (MD), B (PA)
	Saúde e bem-estar	Prevenção, hábitos saudáveis	D (RS), B (PA)
	Desenvolvimento integral	Capacidade física global	C (PA), D (RS)
4. Avaliação da Aptidão Física	Critérios e ponderações	Porcentagem e domínio de aptidão	A (MD), C (PA)
	Instrumentos	FitEscola, grelhas, autoavaliação	Todos (MD, PA, RS)
	Valorização da evolução	Esforço e melhoria individual	D (RS), B (PA)
	Avaliação formativa	Feedback e acompanhamento	B (PA), A (MD)
5. Trabalho Ideal na Aptidão Física	Equilíbrio das capacidades	Força, resistência, flexibilidade, coordenação	A (MD)
	Diversificação metodológica	Jogos, circuitos, atividades dinâmicas	C (PA), B (PA)
	Adaptação individual	Inclusão e Metodologias diferenciadas	B (PA), D (RS)
	Motivação e pela disciplina	Gosto, autonomia, envolvimento	D (RS), A (MD)

Com base na análise das entrevistas e na codificação temática, foram ainda construídas as tabelas seguintes (Tabelas 27 a 31), que apresentam os resultados de forma detalhada, por dimensão e por professor.

Estas tabelas organizam a informação de acordo com as respostas obtidas, relacionando cada orientação educacional com os principais aspetos decorrentes.

Questão 1 – *Professor, para começarmos, gostaria de perceber um pouco, ainda que de forma sucinta, como é que surgiu a sua decisão de seguir a profissão de professor de Educação Física. Praticou algum desporto antes de entrar na Faculdade? Chegou a ser treinador em alguma modalidade?*

Tabela 29 - Dimensão, Categorias e Subcategorias da Questão 1 do guião

Professor	Orientação Educacional (OE)	Principais Ideias / Aspetos Relevantes
A	Mestria Disciplinar	Escolha motivada pela experiência como atleta e pelo gosto em ensinar; entende a docência como continuidade natural da prática desportiva; valoriza a disciplina e o rigor técnico desde o início da carreira.
D	Responsabilidade Social	O desporto teve papel formativo na construção de valores; vê a Educação Física como espaço para educar através do movimento e desenvolver responsabilidade e cooperação.
B	Processo de Aprendizagem	Percurso ligado ao andebol e à formação de jovens atletas; percebe o ensino como processo de aprendizagem contínua, focado no crescimento individual e coletivo.
C	Processo de Aprendizagem	O desporto foi determinante para o desenvolvimento pessoal; encara o ensino como forma de partilhar aprendizagens e promover o desenvolvimento global dos alunos.

Categoria: Experiência desportiva prévia

Subcategoria: Modalidades praticadas / influência do treino

Professor A – MD:

“Ser professor de Educação Física foi uma escolha muito influenciada pela minha experiência desportiva e pela paixão por ensinar. [...] O envolvimento com a atividade física desde cedo e a prática de desporto, mesmo durante a Faculdade, tiveram um papel determinante.”

Professor B – PA:

“A atividade física e o desporto sempre estiveram presentes na minha vida desde muito cedo. [...] Pratiquei andebol antes e durante a Faculdade e, paralelamente, treinei equipas de formação durante alguns anos.”

Professor C – PA:

“O meu interesse em seguir a profissão de professor de Educação Física surgiu de um conjunto de experiências e exemplos que vivi ao longo do meu percurso escolar — alguns muito positivos e outros

menos positivos, mas todos com impacto na forma como vejo o papel do professor. [...] Durante o ensino secundário, a minha participação em competições interescolas foi igualmente determinante.”

Professor D – RS:

“Desde muito jovem, por volta dos três anos de idade, comecei a praticar várias atividades desportivas — ginástica, futebol e karaté. Sempre estive envolvido nesse meio e, de forma muito natural, fui desenvolvendo a vontade de aprender e de ensinar.”

Categoria: Vocação e gosto pela área

Subcategoria: Paixão pelo ensino e pela atividade física

Professor A – MD:

“A escolha desta profissão resultou, portanto, não apenas do gosto pelo desporto, mas também da vontade de transmitir conhecimentos e de promover a atividade física entre crianças e jovens.”

Professor B – PA:

“Desde jovem foi evidente para mim que esta seria a área em que gostaria de trabalhar no futuro.”

Professor C – PA:

“Essa atenção personalizada e o gosto genuíno que demonstravam pela profissão foram fatores que reforçaram a minha vontade de seguir este caminho.”

Professor D – RS:

“Fui desenvolvendo a vontade de aprender e de ensinar. Essa combinação acabou por conduzir-me à decisão de ser professor de Educação Física.”

Categoria: Influência formativa

Subcategoria: Modelos e professores marcantes

Professor A – MD:

“Recordo, em particular, um professor que tive no 2.º ciclo, já perto do final da carreira, cuja capacidade de exemplificar todos os conteúdos me marcou profundamente. [...] Também tive professores que se destacavam pela capacidade de individualizar o ensino, adaptando as aulas às necessidades e ritmos de cada aluno.”

Professor B – PA:

“Essas experiências permitiram-me desenvolver um sentido de responsabilidade e rigor que considero essenciais no contexto educativo.”

Questão 2 – Um dos objetivos fundamentais da Educação Física é o desenvolvimento e a manutenção da aptidão física. Como é que costuma operacionalizar esse objetivo nas suas aulas?

Tabela 30 Dimensão, Categorias e Subcategorias da Questão 2 do guião

Professor	Orientação Educacional (OE)	Principais Ideias / Aspectos Relevantes
A	Mestria Disciplinar	Segue planeamento estruturado por fases (avaliação inicial - planeamento - execução); utiliza o FitEscola e adota abordagem técnica e sistemática; procura rigor na execução dos exercícios.
D	Responsabilidade Social	Valoriza a aptidão física enquanto meio de promoção de saúde e bem-estar; adapta as atividades para inclusão; defende prática acessível e motivadora para todos.
B	Processo de Aprendizagem	Integra o desenvolvimento da aptidão física nas aulas através de circuitos e tarefas funcionais; adapta métodos e níveis de dificuldade; privilegia a segurança e o acompanhamento.
C	Processo de Aprendizagem	Foca-se em metodologias diversificadas (jogos reduzidos, exercícios dinâmicos); estrutura o trabalho físico ao longo do ano e relaciona-o com os conteúdos técnicos das modalidades.

Categoria: Planeamento estruturado

Subcategoria: Fases e ciclos de trabalho

Professor A – MD:

“O trabalho desenvolve-se por fases: começa com a avaliação inicial das capacidades físicas do aluno através de instrumentos como a bateria de testes FitEscola, seguida da análise dos resultados e, posteriormente, do planeamento das atividades adequadas para desenvolver as áreas identificadas como prioritárias.”

Professor C – PA:

“Nas minhas aulas procuro desenvolver a aptidão física dos alunos de forma regular e diversificada, recorrendo a diferentes métodos. Utilizo frequentemente circuitos de força, tarefas de mobilidade, WODs como RFT e AMRAP, treinos intervalados e treinos intermitentes, adaptando sempre as propostas à faixa etária, ao nível de condição física e aos objetivos do grupo-turma.”

Categoria: Avaliação inicial e diagnóstico

Subcategoria: Testes FitEscola / observação

Professor A – MD:

“A avaliação e manutenção da aptidão física devem ser entendidas como um processo contínuo. Este processo integra capacidades como resistência, força, velocidade, flexibilidade e composição corporal, e é planeado de forma estruturada, com base nos documentos orientadores do grupo disciplinar.”

Professor B – PA:

“A avaliação sumativa do domínio da aptidão física é realizada através da bateria de testes do FitEscola. No entanto, ao longo do ano letivo existem também momentos de avaliação formativa, nos

quais observo o desempenho dos alunos nas tarefas relacionadas com o desenvolvimento da aptidão física.

”

Categoria: Adaptação às necessidades individuais

Subcategoria: Diferenciação pedagógica

Professor B – PA:

“O desenvolvimento da aptidão física faz parte integrante de qualquer aula de Educação Física. [...] A escolha da metodologia depende sempre dos objetivos definidos para o aluno ou para a turma, garantindo que o trabalho é coerente com o planeamento e com as necessidades observadas.”

Professor D – RS:

“Procuro que esse trabalho esteja bem integrado na dinâmica da aula, para que os alunos percebam que desenvolver a sua condição física é parte essencial da aprendizagem e não algo separado ou extra.”

Categoria: Promoção da autonomia

Subcategoria: Incentivo à prática fora da escola

Professor A – MD:

“Procuro garantir que o trabalho em aula é adaptado às necessidades e ao estilo de vida de cada aluno, respeitando os princípios básicos do treino. Paralelamente, incentivo os alunos à autonomia e à incorporação da atividade física fora do contexto escolar.”

Professor D – RS:

“O foco, para mim, está sempre nos alunos na sua saúde, no bem-estar e na criação de hábitos de vida saudáveis. Tento que as minhas aulas contribuam não só para a melhoria dos níveis de aptidão física, mas também para que os alunos ganhem consciência da importância de cuidar do corpo e de se manterem ativos.”

Questão 3 – E, para si, o que é mais importante ensinar no processo da aptidão física? Pode partilhar um pouco da sua experiência?

Tabela 31 - Dimensão, Categorias e Subcategorias da Questão 3 do guião

Professor	Orientação Educacional (OE)	Principais Ideias / Aspetos Relevantes
A	Mestria Disciplinar	Destaca regularidade, correção técnica e funcionalidade dos exercícios; privilegia o equilíbrio corporal e a execução segura; vê o professor como referência técnica.
D	Responsabilidade Social	Dá ênfase ao desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis e ao papel social da Educação Física; considera que a motivação e o bem-estar são prioritários.

B	Processo de Aprendizagem	Valoriza a consciência corporal, o respeito pelos ritmos individuais e o feedback constante; vê o erro como parte da aprendizagem.
C	Processo de Aprendizagem	Foca-se na progressão contínua e na prática regular; incentiva a autonomia e a autorregulação do aluno durante o processo.

Categoria: Regularidade e consistência

Subcategoria: Trabalho contínuo e progressivo

Professor A – MD:

“O que considero essencial é que o trabalho seja regular e contínuo, pois o desenvolvimento físico exige consistência. Procuo que os alunos mantenham uma rotina ativa, não apenas nas aulas, mas também no seu cotidiano.”

Professor C – PA:

“A minha principal preocupação enquanto professor de Educação Física é promover o desenvolvimento equilibrado de todas as capacidades motoras dos alunos. [...] Procuo que as minhas aulas contribuam para o aperfeiçoamento da força, resistência, velocidade, flexibilidade e coordenação.”

Categoria: Técnica e funcionalidade

Subcategoria: Correção, segurança, funcionalidade

Professor A – MD:

“Sendo Educação Física e não treino desportivo, privilégio exercícios de intensidade moderada, com foco na correção técnica e na funcionalidade. Dou especial atenção à prevenção de desequilíbrios funcionais, promovendo o equilíbrio corporal e a segurança na execução dos movimentos.”

Professor B – PA:

“Os aspetos de segurança são prioritários, tal como uma demonstração e instrução corretas. É igualmente essencial respeitar o ritmo individual de cada aluno, promovendo ao longo do ano letivo o desenvolvimento da autonomia neste tipo de trabalho.”

Categoria: Saúde e bem-estar

Subcategoria: Prevenção e hábitos saudáveis

Professor B – PA:

“Um dos primeiros aspetos que transmi to aos meus alunos é a relação estreita entre aptidão física e saúde. Reforço também a importância de uma boa condição física para a aquisição de novas aprendizagens no domínio da Atividade Física.”

Professor D – RS:

“Para mim, o mais importante é ajudar os alunos a criarem hábitos de vida saudáveis. [...] Acredito que, se os alunos compreenderem o ‘porquê’ de cada exercício e o impacto que tem no seu bem-estar, é muito mais provável que mantenham esses comportamentos ao longo da vida.”

Categoria: Desenvolvimento integral

Subcategoria: Capacidade física global

Professor C – PA:

“O desenvolvimento da aptidão física é uma das bases essenciais para a aquisição e o progresso nos conteúdos das diferentes atividades físicas. [...] O trabalho da aptidão física não é um fim em si mesmo, mas sim um meio que potencia a aprendizagem motora, técnica e tática.”

Professor D – RS:

“Tento que as minhas aulas contribuam não só para a melhoria dos níveis de aptidão física, mas também para que os alunos ganhem consciência da importância de cuidar do corpo e de se manterem ativos.”

Questão 4 – Como realiza a avaliação na sua disciplina? E qual o peso que atribui à aptidão física?

Tabela 32 - Dimensão, Categorias e Subcategorias da Questão 4 do guião

Professor	Orientação Educacional (OE)	Principais Ideias / Aspetos Relevantes
A	Mestria Disciplinar	Atribui peso formal à aptidão física (15–20%); usa FitEscola, grelhas e autoavaliações; considera a avaliação um processo técnico e contínuo.
D	Responsabilidade Social	Defende avaliação formativa e participativa; valoriza empenho e evolução mais do que resultados absolutos; utiliza observação direta e feedback.
B	Processo de Aprendizagem	Enfatiza a avaliação formativa; combina testes FitEscola com observações práticas e autoavaliação; vê a avaliação como diagnóstico e orientação pedagógica.
C	Processo de Aprendizagem	Considera a avaliação uma ferramenta de acompanhamento; recorre ao FitEscola e a instrumentos diversificados; valoriza progressão e envolvimento.

Categoria: Critérios e ponderações

Subcategoria: Percentagem e domínio de aptidão

Professor A – MD:

“A aptidão física é um dos três domínios fundamentais da avaliação em Educação Física, juntamente com as Atividades Físicas e os Conhecimentos.”

A ponderação varia consoante o ciclo de ensino: 15% no 2.º ciclo e 20% no 3.º ciclo e ensino secundário. No entanto, em contextos como provas de equivalência, pode atingir 70% da classificação, conforme os critérios definidos pelo grupo disciplinar.”

Professor D – RS:

“Baseio-me nos critérios de avaliação definidos pelo agrupamento — a aptidão física tem um peso de cerca de 20%. No entanto, valorizo muito o empenho dos alunos na realização das tarefas propostas durante as aulas.”

Categoria: Instrumentos

Subcategoria: FitEscola, grelhas, autoavaliação

Professor A – MD:

“A avaliação baseia-se em componentes como resistência cardiorrespiratória, força muscular, flexibilidade, velocidade e composição corporal, medidas através do protocolo FitEscola.

Além dos testes, utilizo grelhas de observação, auto e heteroavaliações, e análise do empenho e da evolução individual.”

Professor B – PA:

“A avaliação sumativa do domínio da aptidão física é realizada através da bateria de testes do FitEscola. No entanto, ao longo do ano letivo existem também momentos de avaliação formativa, nos quais observo o desempenho dos alunos nas tarefas relacionadas com o desenvolvimento da aptidão física.”

Professor C – PA:

“A avaliação da aptidão física que realizo está alinhada com os critérios definidos pelo grupo disciplinar. Procuro assegurar que essa avaliação reflete não apenas o desempenho físico, mas também o empenho, a evolução individual e a atitude dos alunos perante o processo.”

Categoria: Valorização da evolução

Subcategoria: Esforço e melhoria individual

Professor B – PA:

“Estes momentos [de avaliação formativa] são fundamentais para avaliar a evolução individual e ajustar o tipo de trabalho a realizar sempre que necessário.”

Professor D – RS:

“Valorizo muito o empenho dos alunos na realização das tarefas propostas durante as aulas. Utilizo também a bateria de testes do FitEscola, que me permite acompanhar a evolução de forma mais objetiva e justa.”

Categoria: Avaliação formativa

Subcategoria: Feedback e acompanhamento

Professor A – MD:

“Acredito que a avaliação deve ser um processo de acompanhamento e melhoria contínua, e não apenas um momento de classificação.”

Professor B – PA:

“A avaliação, para mim, deve ser um instrumento de diagnóstico e de orientação, mais do que um simples registo numérico.”

Professor D – RS:

“Procuro acompanhar a evolução dos alunos e dar feedback constante, para que compreendam que o desenvolvimento da aptidão física faz parte de um processo contínuo.”

Questão 5 – Para terminar, na sua perspetiva, o que seria um trabalho ideal na área da aptidão física dentro das suas aulas?

Tabela 33 - Dimensão, Categorias e Subcategorias da Questão 5 do guião

Professor	Orientação Educacional (OE)	Principais Ideias / Aspetos Relevantes
A	Mestria Disciplinar	Trabalho ideal combina força, resistência, flexibilidade e equilíbrio; exige planeamento técnico e estrutura; foco na segurança e execução correta.
D	Responsabilidade Social	Trabalho ideal é aquele que promove o bem-estar, a cooperação e o prazer pela prática; deve ser inclusivo e ajustado às diferenças individuais.
B	Processo de Aprendizagem	Idealiza aulas com adaptação individual e envolvimento do aluno nas decisões; procura equilíbrio entre eficácia e motivação.
C	Processo de Aprendizagem	Defende trabalho diversificado, funcional e acessível; pretende desenvolver autonomia, consciência corporal e gosto pela prática regular.

Categoria: Avaliação formativa

Subcategoria: Feedback e acompanhamento

Professor A – MD:

“Um trabalho ideal deve promover o desenvolvimento integral do indivíduo, combinando força, resistência muscular, flexibilidade, aptidão cardiorrespiratória, equilíbrio e composição corporal.”

O objetivo é oferecer um ambiente ativo e equilibrado, que compense o estilo de vida sedentário e reduza o risco de doenças.”

Categoria: Diversificação metodológica

Subcategoria: Jogos, circuitos, atividades dinâmicas

Professor B – PA:

“O desenvolvimento da aptidão física faz parte integrante de qualquer aula de Educação Física. Pode ser trabalhado através de estações, circuitos ou integrado em tarefas específicas no âmbito das atividades físicas.”

Professor C – PA:

“Na minha opinião, o professor de Educação Física deve promover o desenvolvimento da aptidão física de forma variada, proporcionando experiências diversificadas que estimulem o aluno nas diferentes capacidades e contextos.

O objetivo é alargar os conhecimentos dos alunos neste domínio, despertar o gosto pelo treino e pela melhoria pessoal, e dar-lhes a oportunidade de se identificarem com diferentes formas de trabalho da aptidão física.”

Categoria: Adaptação individual

Subcategoria: Inclusão e Metodologias diferenciadas

Professor B – PA:

“O trabalho ideal é aquele que responde às necessidades específicas de cada aluno. Após a avaliação inicial dos níveis de aptidão física, deve ser elaborado um plano individual de trabalho, adaptado às características e objetivos de cada um.

Quando não é possível criar planos individualizados, recorro a circuitos ou tabatas, nos quais cada exercício tem diferentes níveis de dificuldade, permitindo ao aluno optar pelo mais adequado ao seu nível de aptidão.”

Professor D – RS:

“Tento que as minhas aulas contribuam não só para a melhoria dos níveis de aptidão física, mas também para que os alunos ganhem consciência da importância de cuidar do corpo e de se manterem ativos.”

Categoria: Motivação e prazer pela disciplina

Subcategoria: Gosto, autonomia, envolvimento

Professor A – MD:

“Defendo que este trabalho deve ser adaptado às necessidades específicas de cada aluno, garantindo sempre a participação, motivação e segurança. Em suma, a Educação Física deve ser um espaço de

aprendizagem, superação e prazer pelo movimento, que prepare os alunos para uma vida ativa e saudável.”

Professor D – RS:

“O foco, para mim, está sempre nos alunos: na sua saúde, no bem-estar e na criação de hábitos de vida saudáveis. Tento que as minhas aulas contribuam para que os alunos ganhem consciência da importância de cuidar do corpo e de se manterem ativos. Esse é, sem dúvida, o objetivo maior da Educação Física.”

A Tabela 27 apresenta os resultados referentes à primeira dimensão – Percurso Profissional e Motivações, evidenciando que todos os professores relacionam a escolha pela docência com as suas experiências prévias no desporto, ainda que com perspectivas distintas. A Tabela 28 mostra a forma como cada professor operacionaliza o desenvolvimento e manutenção da aptidão física, revelando diferenças no planeamento e na abordagem pedagógica.

O conteúdo que consta na tabela 29 aborda os elementos considerados essenciais no ensino da aptidão física, destacando a importância atribuída à regularidade, à técnica, à motivação e à autonomia dos alunos. Já na tabela 30, referente à avaliação da aptidão física, observam-se variações entre abordagens mais objetivas e técnicas e outras mais formativas e participativas.

Por fim, a tabela 31 sintetiza as concepções dos professores sobre o trabalho ideal na aptidão física, onde é possível verificar um consenso em torno da importância da inclusão, da segurança e da promoção da saúde, ainda que com diferentes ênfases pedagógicas.

De forma global, as entrevistas permitiram identificar que todos os professores reconhecem a aptidão física como um componente essencial da Educação Física, embora a sua interpretação e operacionalização dependam da orientação educacional dominante.

Enquanto o Professor A se identifica com uma abordagem de Mestria Disciplinar, centrada no rigor técnico e na organização estrutural, o Professor D evidencia uma Responsabilidade Social, valorizando a inclusão e o bem-estar.

Já os Professores B e C demonstram uma orientação centrada no Processo de Aprendizagem, onde o foco recai na autonomia, na reflexão e na adaptação às necessidades individuais.

A análise das dimensões, categorias e subcategorias fornece assim uma visão ampla e detalhada sobre como diferentes orientações educacionais influenciam as práticas de ensino e os processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física.

4.4.3. Discussão

A análise individual das questões do guião de entrevista permitiu aprofundar a compreensão sobre a forma como as diferentes orientações educacionais influenciam as práticas dos professores de Educação Física no domínio da aptidão física. Embora todos reconheçam a importância do desenvolvimento e da manutenção da aptidão física como objetivo central da disciplina, as respostas revelaram que a natureza dessa importância e os caminhos pedagógicos escolhidos para a concretizar dependem fortemente das concepções educativas que cada professor privilegia.

Questão 1 – Percurso Profissional e Motivações

A primeira questão, centrada nas motivações que levaram os professores a escolher a docência em Educação Física, evidenciou o peso das experiências desportivas pessoais na construção da identidade profissional. Todos os entrevistados referiram ter praticado modalidades ao longo da sua formação, destacando a influência dessas vivências na decisão de se tornarem professores. Contudo, as interpretações diferem conforme as orientações educacionais: A (Mestria Disciplinar) entende o percurso desportivo como base de competência técnica, considerando que o domínio do conteúdo e a experiência prática são essenciais para ensinar com rigor e autoridade. Esta visão aproxima-se do que Piéron (1999) descreve como uma orientação centrada na transmissão do saber técnico, em que o professor assume o papel de especialista responsável pela eficácia da aprendizagem.

Por outro lado, D (Responsabilidade Social) associa o desporto a valores de cooperação, respeito e inclusão, entendendo a docência como um meio para educar através do movimento e desenvolver comportamentos socialmente responsáveis. Tal como defende Bento (2016), esta abordagem atribui à Educação Física um papel formativo que transcende a técnica, enfatizando a dimensão humana e social do ensino. Já B e C (Processo de Aprendizagem) destacam o impacto das suas experiências como atletas e treinadores na construção de uma visão reflexiva sobre o ensino, valorizando o percurso desportivo não apenas como base técnica, mas sobretudo como espaço de aprendizagem e autoconhecimento. Esta leitura coincide com Altet (2001), que sublinha a importância da experiência prática como fonte de reflexão e melhoria contínua.

Questão 2 – Operacionalização do Desenvolvimento e Manutenção da Aptidão Física

A segunda questão, que procurava perceber como os professores operacionalizam o trabalho de aptidão física nas suas aulas, revelou diferentes níveis de estrutura e autonomia. O professor A destacou o planeamento rigoroso e a sequência lógica de trabalho: avaliação inicial, planeamento e execução, traduzindo uma abordagem técnica e sistemática. A sua perspetiva alinha-se com a lógica da Mestria Disciplinar, em que o ensino é estruturado e centrado na progressão do desempenho físico (Carreiro da Costa et al., 1996).

O professor D apresentou uma abordagem mais inclusiva e flexível, defendendo que a aptidão física deve ser integrada nas atividades da aula de forma natural, para que os alunos percebam o seu valor para a saúde e o bem-estar. Essa visão remete para uma prática pedagógica de natureza social e educativa, sustentada em valores de participação e equilíbrio, coerente com o que Fernandes (2012) descreve como o papel do professor enquanto facilitador do desenvolvimento pessoal e moral do aluno.

Já os professores B e C enfatizaram o planeamento diferenciado e a importância da adaptação às características individuais. As suas práticas baseiam-se em metodologias diversificadas, como circuitos, estações e tarefas funcionais e numa lógica de aprendizagem progressiva. Essa conceção aproxima-se da perspetiva construtivista defendida por Altet (2000) e Fernandes (2017), segundo a qual o ensino da aptidão física deve ser entendido como processo de descoberta e autorregulação.

Questão 3 – O que é Essencial Ensinar no Processo da Aptidão Física

As respostas à terceira questão evidenciaram a forma como cada professor entende o papel da Educação Física na formação integral do aluno. O professor A, coerente com a Mestria Disciplinar, enfatiza a correção técnica, a segurança e a funcionalidade dos movimentos, considerando que a qualidade da execução é condição essencial para o desenvolvimento equilibrado da aptidão física. Tal

posição encontra suporte nas recomendações do American College of Sports Medicine (2021), que reforçam a importância da técnica e da consistência na melhoria das capacidades físicas.

Em contrapartida, o professor D entende que o mais importante é educar para hábitos de vida saudáveis e para o prazer pela prática, enfatizando a dimensão motivacional e afetiva. Esta abordagem traduz uma compreensão mais ampla do conceito de aptidão física, onde a dimensão social e emocional tem um peso tão relevante quanto a dimensão biológica (Bento, 2016).

Os professores B e C, associados ao Processo de Aprendizagem, reforçam a importância da consciência corporal e do respeito pelos ritmos individuais. Ambos procuram desenvolver autonomia e responsabilidade, permitindo ao aluno reconhecer a relevância da atividade física para a sua saúde e bem-estar. Esta linha pedagógica, próxima de Carreiro da Costa (1996), valoriza o envolvimento ativo do aluno e o desenvolvimento de competências autorreguladas.

Questão 4 – Avaliação e Ponderação da Aptidão Física

A quarta questão mostrou que todos os professores atribuem importância significativa à avaliação da aptidão física, mas com finalidades distintas. O professor A (Mestria Disciplinar) encara a avaliação como instrumento técnico de medição e controlo do progresso, atribuindo-lhe um peso formal na classificação. A utilização do FitEscola surge como ferramenta principal, associada a grelhas e registos sistemáticos. Essa perspetiva reforça a lógica de objetividade e padronização, coerente com a visão tradicional da avaliação em Educação Física (Piéron, 1999).

O professor D (Responsabilidade Social) e o professor B (Processo de Aprendizagem) aproximam-se de uma avaliação formativa, centrada no acompanhamento e no feedback. Ambos reconhecem o valor do FitEscola, mas defendem que os resultados quantitativos devem ser interpretados à luz do esforço, do empenho e da evolução individual. Tal como refere Bardin (2004), a avaliação é também um processo de leitura e interpretação do comportamento, não se limitando à quantificação do desempenho. O professor C, por sua vez, associa a avaliação ao desenvolvimento de competências autorreflexivas, promovendo o diálogo e a análise conjunta dos resultados com os alunos.

Esta diversidade de perspetivas mostra que a avaliação, embora transversal a todos os professores, assume diferentes significados consoante as suas orientações. A avaliação técnica e objetiva (Mestria Disciplinar) garante rigor e continuidade, enquanto a avaliação formativa e participativa (Responsabilidade Social e Processo de Aprendizagem) promove envolvimento, autonomia e compreensão crítica do desempenho.

Questão 5 – Trabalho Ideal na Área da Aptidão Física

Na última questão, que procurava compreender o que seria um trabalho ideal no domínio da aptidão física, emergiram conceções distintas, mas complementares. O professor A descreveu um trabalho completo, equilibrado e tecnicamente rigoroso, que integra as diferentes capacidades físicas (força, resistência, flexibilidade e equilíbrio), reforçando a necessidade de estrutura e segurança. Já o professor D apresentou uma perspetiva mais centrada na motivação e na inclusão, valorizando o prazer pela prática e o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à atividade física.

Os professores B e C destacaram a importância de aulas diversificadas, com múltiplos níveis de dificuldade e metodologias dinâmicas, adaptadas às características dos alunos. As suas conceções remetem para um ensino funcional e flexível, que integra a aprendizagem cognitiva e motora com a

componente afetiva e social. Esta visão vai ao encontro do que Fernandes (2017) designa como prática reflexiva — uma abordagem em que o professor ajusta continuamente as estratégias de ensino às necessidades e aos contextos dos alunos.

De forma transversal, todos os entrevistados reconhecem que o trabalho ideal deve contribuir para o desenvolvimento integral do aluno e para a formação de cidadãos ativos e saudáveis. As diferenças observadas não refletem oposição de valores, mas sim a pluralidade de perspectivas que enriquece a Educação Física enquanto área de formação humana. Tal como Bento (2016) defende, a diversidade pedagógica é uma condição essencial para responder às necessidades reais dos alunos e promover uma prática significativa, participada e sustentável.

No que diz respeito à análise qualitativa das entrevistas realizadas permitiu compreender a forma como as orientações educacionais dos professores de Educação Física influenciam diretamente os processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física. A diversidade de perspectivas observadas entre os professores acima devidamente codificados, revelou diferentes formas de interpretar o papel da Educação Física na formação dos alunos, refletindo modelos pedagógicos distintos, mas complementares entre si. Esta pluralidade de visões confirma que a prática docente em Educação Física é marcada pela identidade profissional, pelas experiências pessoais e pelas crenças sobre o ensino e a aprendizagem (Altet, 2000; Piéron, 1999).

De modo geral, todos os professores reconhecem a aptidão física como um domínio estruturante da disciplina, associando-a à promoção da saúde, ao bem-estar e à autonomia dos alunos. No entanto, a forma como cada um operacionaliza este objetivo é condicionada pela sua orientação educacional dominante. Com o professor A, a lógica da Mestria Disciplinar evidencia-se na organização rigorosa das aulas, no planeamento sequencial e na valorização da técnica. O seu discurso reflete uma visão mais tradicional e normativa da Educação Física, onde a aprendizagem é entendida como o domínio eficiente das capacidades físicas e motoras. Esta perspectiva aproxima-se daquilo que Piéron (1999) define como uma abordagem centrada na eficiência e na racionalização do ensino, sustentada em práticas de observação e controlo técnico do desempenho. Também Carreiro da Costa et al. (1996) reforçam que, dentro desta orientação, o professor assume um papel de especialista, responsável por garantir a qualidade técnica e a progressão sistemática do aluno.

Em contraste, o professor D, cuja orientação se enquadra na Responsabilidade Social, expressa uma visão mais humanista e integradora. A aptidão física, no seu discurso, ultrapassa o campo do desempenho e assume um valor educativo e social. As suas respostas revelam a intenção de promover o bem-estar, a cooperação e o respeito entre os alunos, enfatizando a importância da Educação Física na formação de cidadãos responsáveis e ativos. Esta abordagem encontra suporte nas perspectivas de Bento (2016) e Fernandes (2012), que associam a Educação Física à construção de valores e atitudes éticas, defendendo que a prática desportiva deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo. O professor D também valoriza o esforço e o empenho como critérios de avaliação, destacando a evolução pessoal em detrimento da comparação entre alunos e uma visão coerente com o princípio de equidade e inclusão presente nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018).

Os professores B e C, ambos associados à orientação Processo de Aprendizagem, apresentam discursos convergentes que privilegiam o aluno como agente ativo no seu próprio desenvolvimento. As suas práticas pedagógicas evidenciam uma preocupação constante com a diferenciação, o feedback e a autorregulação do processo de aprendizagem. Em ambos, a aptidão física não é vista como um fim em si mesma, mas como um meio para desenvolver autonomia, consciência corporal e hábitos de vida saudáveis. Esta perspectiva aproxima-se do paradigma construtivista defendido por Altet (2001) e

Fernandes (2017), segundo o qual o professor deve atuar como mediador, facilitando a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências transferíveis para o cotidiano. Assim, nas orientações de Processo de Aprendizagem, observa-se uma prática pedagógica mais flexível, que valoriza a reflexão, o erro como parte do progresso e o respeito pelos ritmos individuais dos alunos, aspectos também realçados por Bogdan e Biklen (1994) no contexto da aprendizagem significativa.

Apesar das diferenças, as quatro entrevistas revelam pontos de convergência fundamentais. Todos os professores reconhecem a importância da avaliação contínua e da monitorização individualizada do progresso dos alunos, recorrendo ao protocolo FitEscola como ferramenta central de diagnóstico. Esta prática reflete a consolidação de uma cultura avaliativa baseada em evidências, alinhada com as recomendações do American College of Sports Medicine (2021), que defende a importância da avaliação sistemática das capacidades físicas como parte do processo educativo. Além disso, a utilização de instrumentos complementares, por exemplo, grelhas de observação, autoavaliação e registos de empenho, o que demonstra a preocupação com uma avaliação mais formativa e participativa, que reconhece o percurso individual do aluno. Tal como referem Marques et al. (2011), avaliar a aptidão física em contexto escolar não deve limitar-se à medição do desempenho, mas incluir a compreensão do esforço, da progressão e da motivação.

Contudo, a forma como cada professor interpreta e aplica a avaliação confirma as diferenças das suas orientações. O professor A enfatiza a objetividade e o rigor dos critérios, numa perspetiva de controlo técnico e padronização dos resultados. O professor D, por outro lado, encara a avaliação como oportunidade de reforçar valores e atitudes, destacando o empenho e o comportamento cooperativo. Já os professores B e C utilizam a avaliação como processo de aprendizagem, ajustando o ensino às necessidades detetadas e incentivando a autorreflexão dos alunos. Esta diversidade de abordagens é coerente com o que Bardin (2004) descreve como a coexistência de múltiplos sentidos na prática pedagógica, onde a mesma ação (avaliar, ensinar, treinar) pode servir finalidades distintas conforme o contexto e a filosofia educativa subjacente.

Ao nível da operacionalização da aptidão física, também se observam diferenças significativas na forma de planear e gerir as aulas. O professor A adota uma lógica sequencial, estruturada e técnica, refletindo a natureza metódica da Mestria Disciplinar. O professor D prefere integrar o trabalho físico em contextos mais lúdicos e colaborativos, associando o exercício a objetivos de inclusão e bem-estar. Já os professores B e C, por sua vez, destacam a importância da adaptação individual e da progressão contínua, propondo metodologias diversificadas como circuitos, estações e jogos reduzidos. Estas práticas traduzem a valorização do processo e da autonomia do aluno, convergindo com o que Carreiro da Costa (1996) descreve como uma docência reflexiva e ajustada às condições do contexto.

Um dos aspectos mais relevantes desta análise é o modo como cada orientação educacional molda a perceção do trabalho ideal na aptidão física. Para o professor A, esse trabalho é equilibrado, técnico e completo — deve incluir força, resistência, flexibilidade e equilíbrio, sempre com planeamento e segurança. Para o professor D, o ideal é um ambiente inclusivo, prazeroso e formativo, onde a atividade física promova o bem-estar e o convívio. Já para os professores B e C defendem um trabalho diversificado e funcional, que desenvolva autonomia e consciência corporal. Estas diferentes perspetivas reforçam a ideia de que não existe um modelo único de excelência, mas sim uma pluralidade de caminhos pedagógicos válidos, desde que coerentes com os princípios da Educação Física enquanto área formativa e humanista (Bento, 2016).

De forma transversal, verifica-se que todos os professores partilham uma preocupação genuína com a formação integral do aluno e a ligação entre escola e saúde, ainda que a concretização prática dessa

missão dependa das suas orientações e experiências profissionais. A reflexão conjunta das quatro entrevistas evidencia que o desenvolvimento da aptidão física é um processo multifacetado, que exige articulação entre planeamento, avaliação e motivação. Assim, as orientações educacionais não devem ser vistas como rótulos estanques, mas como perspetivas complementares que enriquecem a prática pedagógica e contribuem para a diversidade de abordagens dentro da disciplina.

Por fim, importa salientar que esta análise confirma o papel central do professor como agente mediador do desenvolvimento físico e pessoal dos alunos. As diferenças entre os entrevistados não representam divergência de objetivos, mas sim variações na forma de concretizar o mesmo propósito educativo: promover a aptidão física como instrumento de saúde, autonomia e qualidade de vida. Tal como defende Fernandes (2017), a eficácia da Educação Física reside na capacidade de conjugar o conhecimento técnico com a dimensão humana do ensino. Nesse sentido, o contributo de cada professor revela-se essencial para a construção de uma Educação Física plural, crítica e alinhada com as necessidades reais dos alunos.

4.5. Conclusão

A análise dos resultados obtidos através do VOI-SF permitiu compreender as tendências predominantes nas orientações educacionais dos professores de Educação Física, bem como a forma como estas se refletem nas práticas pedagógicas observadas.

Os resultados revelaram valores mais elevados nas orientações de Autorrealização (AR) e Integração Ecológica (IE), evidenciando uma conceção formativa, humanista e reflexiva da disciplina. Este padrão vai ao encontro do identificado por Vieira e Carreiro da Costa (2017), que observaram entre os professores portugueses uma valorização crescente das dimensões que promovem o desenvolvimento pessoal, social e ético do aluno. A Educação Física tende, assim, a ser entendida como um espaço de formação global, no qual o movimento é um meio de aprendizagem e de construção de valores.

Por outro lado, as orientações de Processo de Aprendizagem (PA) e Responsabilidade Social (RS) registaram valores intermédios, refletindo um reconhecimento teórico da importância de envolver o aluno em processos de decisão, cooperação e reflexão, ainda que com dificuldades na aplicação prática. Esta dificuldade é consistente com as conclusões de Sicilia-Camacho e Fernández-Balboa (2009), que alertam para a persistência de um fosso entre as intenções educativas e a ação pedagógica, causado pela estrutura tradicional do ensino da Educação Física e pela pressão para atingir resultados técnicos observáveis.

A orientação de Mestria Disciplinar (MD) obteve valores mais baixos, confirmando a tendência já descrita por Rink (2001) e Devís-Devís (1996), que salientam a transição de uma Educação Física centrada no desempenho e na execução motora para uma abordagem que integra valores, reflexão e autonomia. Esta evolução está também em sintonia com Carreiro da Costa e Piéron (1992), que defendem a necessidade de um ensino menos diretivo e mais intencionalmente educativo.

mais desenvolvida para equilibrar exigência e flexibilidade. Esta constatação está de acordo com o modelo de Huberman (1995) sobre as fases de maturação docente, no qual a experiência permite uma maior estabilidade e abertura à inovação pedagógica.

De um ponto de vista crítico, os resultados demonstram que as orientações formativas, sobretudo as de Auto-Realização e Integração Ecológica estão em crescimento e consolidam-se como eixo central da Educação Física contemporânea. Bento (2016) salienta que este é o verdadeiro desafio da disciplina: conciliar o rigor técnico com a formação moral e social dos alunos, promovendo uma prática que una o corpo e o pensamento num mesmo processo educativo.

Relativamente à aplicabilidade do estudo, importa referir que, embora o número de participantes tenha sido suficiente para assegurar a validade das tendências observadas, a utilização do VOI-SF em formato físico revelou-se exigente. O processo de preenchimento e codificação implicou um tempo considerável, tanto para os docentes como para a investigadora, o que poderá ter contribuído para alguma dispersão ou fadiga na resposta. Além disso, o extenso número de itens do questionário exigiu elevada concentração, o que reforça a necessidade de adaptar o instrumento a formatos digitais mais eficientes em investigações futuras.

A articulação entre os resultados quantitativos e qualitativos permitiu uma compreensão integrada da realidade docente, evidenciando uma Educação Física em transição — entre a tradição técnica e a renovação pedagógica. Tal como sublinham Vieira e Carreiro da Costa (2017), a consolidação de uma prática verdadeiramente educativa requer uma reflexão constante sobre as crenças e valores que orientam a ação, bem como condições organizacionais que permitam transformar intenções em ações consistentes.

Em síntese, os resultados obtidos permitem afirmar que os professores analisados expressam um perfil de orientação predominantemente formativo, sustentado em valores de desenvolvimento pessoal, responsabilidade e inclusão. No entanto, a concretização plena dessa visão depende da autonomia profissional, da formação contínua crítica e do tempo para a reflexão colaborativa. Como referem Altet (2001) e Fernández-Balboa (1997), a verdadeira competência pedagógica constrói-se na articulação entre a teoria e a prática, num processo contínuo de reconstrução do saber docente.

A Educação Física reafirma-se, assim, como um espaço de formação humana, no qual o corpo é simultaneamente expressão, conhecimento e valor. O futuro da disciplina passa por consolidar esta visão formativa e integradora, transformando cada prática pedagógica num contributo real para a construção de cidadãos críticos, autónomos e socialmente responsáveis.

4.6. Reflexão Final

A realização do estágio pedagógico representou um marco determinante no processo de formação profissional, configurando-se como a primeira experiência em contexto escolar e, simultaneamente, como uma etapa de transição entre a teoria académica e a prática docente. Este período exigiu uma adaptação rápida a um ambiente multifacetado, desafiando a capacidade de planejar, decidir e agir de forma consciente em função das realidades concretas de cada turma e das dinâmicas da comunidade educativa.

Os primeiros meses foram marcados por um ajustamento natural às rotinas escolares, às exigências institucionais e às particularidades dos alunos. Com o decorrer do tempo, essa adaptação evoluiu para uma integração sólida e coerente dentro da turma prática pedagógica de vez mais intencional, autónoma e eficaz. A consolidação de uma postura profissional responsável e reflexiva resultou da articulação contínua entre a observação, experimentação e análise crítica da ação.

O acompanhamento próximo dos orientadores externos, em particular dos Professores José Luís Araújo e Bruno Neves, constituiu um pilar essencial para o desenvolvimento deste percurso. O primeiro destacou-se pelo rigor e pela exigência na planificação e na gestão das aprendizagens, transmitindo uma visão estruturada do papel do docente e das responsabilidades associadas à função. O segundo revelou uma sensibilidade particular na abordagem pedagógica junto das turmas mais jovens, proporcionando aprendizagens valiosas sobre a importância da linguagem, da empatia e da gestão emocional em contexto de aula. A colaboração com ambos contribuiu decisivamente para o amadurecimento profissional e para a construção de uma identidade docente mais consciente e segura.

A diversidade das turmas lecionadas permitiu vivenciar realidades pedagógicas distintas, exigindo abordagens diferenciadas. O 12.º ano apresentou um conjunto de desafios relacionados com a heterogeneidade do grupo e com a irregularidade da assiduidade, fatores que condicionaram o ritmo de progressão dos conteúdos. Ainda assim, o fortalecimento gradual da relação pedagógica e o desenvolvimento da confiança mútua permitiram alcançar uma evolução positiva, tanto na dinâmica das aulas como na motivação dos alunos.

O 9.º ano destacou-se pelo envolvimento consistente e pela receptividade às propostas apresentadas. Apesar das diferenças ao nível dos ritmos de aprendizagem, tratou-se de uma turma com elevada capacidade de cooperação e com uma postura participativa face às tarefas. A gestão dos espaços, dos tempos e dos grupos exigiu constante atenção, mas a predisposição da turma para o trabalho facilitou a concretização dos objetivos pedagógicos definidos.

O 6.º ano, por sua vez, revelou-se o grupo mais desafiante em termos comportamentais, pela diversidade de personalidades e ritmos de aprendizagem. A construção de ambientes de trabalho equilibrados e produtivos implicou uma gestão criteriosa dos grupos e uma atenção contínua ao envolvimento individual de cada aluno. Apesar das dificuldades pontuais, verificou-se uma evolução positiva, sustentada na consistência das regras, na clareza das instruções e na diversificação das estratégias pedagógicas.

Em termos institucionais, o ano letivo foi condicionado por constrangimentos externos que exigiram adaptações frequentes, como períodos de greve, ausência de assistentes operacionais, condições meteorológicas adversas e momentos de encerramento do ginásio. Estas situações obrigaram à reorganização sistemática dos planos de aula e reforçaram a importância da flexibilidade e da criatividade pedagógica na gestão das contingências diárias.

A leitura global do percurso permite identificar um conjunto claro de pontos fortes. A rápida adaptação ao contexto escolar, a coerência entre planeamento e execução das aulas e a capacidade de ajustar estratégias às necessidades dos alunos foram aspetos particularmente relevantes. A relação próxima com os orientadores e a integração plena na comunidade educativa demonstrou também uma postura colaborativa e profissional. A articulação com as Aprendizagens Essenciais evidenciou uma prática orientada por critérios de intencionalidade pedagógica e alinhamento curricular.

Em contrapartida, emergiram também pontos passíveis de melhoria, inerentes ao próprio processo de aprendizagem profissional. As dificuldades iniciais na gestão dos espaços consoante os conteúdos, a menor experiência na condução de momentos analíticos em algumas modalidades coletivas e a conciliação entre estágio e atividade profissional constituíram desafios significativos. Ainda assim, estas situações foram progressivamente ultrapassadas, configurando oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista externo, o estágio proporcionou uma formação particularmente rica pela diversidade de contextos educativos experienciados. A possibilidade de contactar com três níveis de ensino distintos, segundo ciclo, terceiro ciclo e ensino secundário, permitiu uma visão mais ampla e integrada das diferentes etapas do percurso educativo. O ambiente de colaboração na escola, aliado à orientação disponível e ao diálogo com os professores cooperantes, criou condições favoráveis à experimentação pedagógica, à inovação metodológica e à consolidação da prática docente.

Não obstante, verificaram-se também algumas ameaças contextuais que impactaram o funcionamento regular do estágio. As greves prolongadas, a escassez de assistentes operacionais e o encerramento temporário de espaços de prática condicionaram o planeamento e exigiram constantes reajustes. A irregularidade da assiduidade em algumas turmas e o desgaste emocional associado à imprevisibilidade do calendário escolar reforçaram igualmente a necessidade de uma postura pedagógica resiliente, flexível e orientada para a resolução de problemas.

Em síntese, o balanço final do estágio é amplamente positivo. A experiência constituiu um espaço autêntico de aprendizagem e desenvolvimento, não apenas técnico e metodológico, mas também humano e relacional. A consolidação de uma prática docente consciente, a valorização da reflexão crítica e a compreensão das múltiplas dimensões do ensino permitiram construir bases sólidas para o exercício futuro da profissão. O percurso desenvolvido evidenciou uma progressiva maturidade pedagógica, assente na responsabilidade, na autonomia e na intencionalidade educativa, confirmando a Educação Física como um espaço privilegiado de formação integral dos alunos, onde o desenvolvimento motor se articula com a construção de valores, competências sociais e sentido de cidadania.

No que diz respeito ao estudo desenvolvido no âmbito deste relatório, os resultados obtidos reforçam a importância de compreender as diferentes orientações educacionais que podem influenciar a forma como os professores organizam o ensino da Educação Física. A análise realizada permitiu reconhecer que as conceções pedagógicas dos docentes têm impacto direto nas prioridades atribuídas às aulas, nomeadamente no equilíbrio entre o desenvolvimento da aptidão física, a aprendizagem técnica das modalidades e as dimensões sociais e formativas da disciplina.

Na minha futura prática docente, esta reflexão constitui um contributo importante para uma intervenção pedagógica mais consciente e equilibrada. Procurarei estruturar as minhas aulas de forma a articular o desenvolvimento da aptidão física com experiências de aprendizagem significativas, valorizando simultaneamente o domínio técnico, o processo de aprendizagem e as dimensões sociais da Educação Física. Desta forma, pretendo promover uma abordagem pedagógica que contribua não

apenas para o desenvolvimento motor dos alunos, mas também para a formação de indivíduos autónomos, cooperativos e socialmente responsáveis.

5. Bibliografia

- American College of Sports Medicine. (2021). ACSM's guidelines for exercise testing and prescription (11th ed.). Wolters Kluwer.
- Aranha, A. (2004). Intervenção pedagógica em educação física. FMH.
- Assis, R. M., Barros, M. O., & Cardoso, N. S. (2008). Planejamento de ensino: Algumas sistematizações. *Itinerarius Reflectionis*, 4(1). <https://doi.org/10.5216/rir.v1i4.214>
- Bardin, L. (2004). Análise de conteúdo (3.ª ed.). Edições 70.
- Barroso, J. (2005). A escola e a organização: Perspectivas sociológicas. Educa.
- Bento, J. (2016). A aptidão física como base da saúde. *Revista da Educação Física*, 8(1), 17–24.
- Bento, J. O. (1987). A pedagogia do desporto. FCDEF-UP.
- Bento, J. O. (1987). Planejamento e avaliação em Educação Física. Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). Desporto: Discurso e substância. FMH Edições.
- Bento, J. O. (2003). Ensino e aprendizagem em educação física. Campo das Letras.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.
- Bratfische, G. (2003). Avaliação inicial em educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3(2), 45–58.
- Caetano, C. (2023). As orientações educacionais dos professores de educação física e a importância dada aos processos de desenvolvimento da aptidão física [Dissertação de mestrado, Instituto Piaget de Almada, ISEIT].
- Caldeira, A. (2009). O professor de Educação Física como educador: Para além da técnica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(1), 95–107. <https://doi.org/10.5628/rpcd.09.01.95>
- Canário, R. (1998). A escola: O lugar onde os professores aprendem. Porto Editora.
- Cardoso, J. (2008). O professor reflexivo: Crenças e práticas pedagógicas em Educação Física. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), 63–78. <https://doi.org/10.21814/rpe.21.2.63>
- Carreiro da Costa, F. (1995). O tempo de empenhamento motor nas aulas de Educação Física. FMH.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Formação contínua de professores: Desafios e perspectivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 25–42.
- Carreiro da Costa, F. (2008b). Formação inicial de professores de Educação Física: Competências e desenvolvimento profissional. *Revista da Educação Física*, 9(1), 55–72.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Avaliação em Educação Física: Fundamentos e práticas pedagógicas. FMH Edições.
- Carreiro da Costa, F., Diniz, J., & Piéron, M. (1996). A formação do professor de Educação Física: Da formação inicial à prática profissional. FMH.
- Carreiro da Costa, F., & Piéron, M. (1992). O ensino da Educação Física: Da teoria à prática. Livros Horizonte.
- Carreiro da Costa, F., Quina, J., Diniz, J. A., & Piéron, M. (1996). Feedback pedagógico: Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de educação física. *Revue de l'Éducation Physique*, 36(2), 75–82.

- Carreiro da Costa, F., Quina, J., Diniz, J., & Piéron, M. (1996). O ensino da Educação Física: Estudos sobre a sua eficácia. FMH.
- Carvalho, J., Rodrigues, D., & Pacheco, R. (2017). FITescola: Avaliação da aptidão física em contexto educativo. DGE.
- Casey, A., & Kirk, D. (2021). Models-based practice in physical education: A pedagogical tool. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 184–193.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126–131.
- Chatoupis, C. (2009). Contributions of the Spectrum of Teaching Styles to research on teaching. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 16(2), 193–205.
- Chatoupis, C., & Vagenas, C. (2018). The effectiveness of the practice style and reciprocal teaching styles in physical education. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 19(1), 27–37. <https://doi.org/10.2478/spct-2018-0004>
- Chen, A., Ennis, C. D., & Gao, Z. (2007). Examining theoretical frameworks in value orientations research: The role of epistemology, methodology, and ethics. *Quest*, 59(3), 401–416. <https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483559>
- Chen, A., Ennis, C. D., & Gao, Z. (2017). Examining the interrelationships among achievement goal orientations, strategy use, and performance in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.05.004>
- Chen, W., Ennis, C. D., & Gao, Z. (2007). Examining value orientations in physical education: Validation of the abbreviated value orientation inventory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 35–51.
- Constantino, D. (2023). As orientações educacionais dos professores de educação física, a interpretação do aluno bem-educado fisicamente e a forma como entendem a educação física ideal [Dissertação de mestrado, Instituto Piaget de Almada, ISEIT]. <http://hdl.handle.net/10400.26/44811>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Crum, B. (2013). *Meaningful physical education: Rethinking the curriculum*. Routledge.
- Crum, B. (2017). Educação Física e cultura do movimento: Perspetivas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 7(2), 15–27.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. (2012). *Diário da República*, n.º 127/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência.
- Devís-Devís, J. (1996). Socially critical research perspectives in physical education. *European Physical Education Review*, 2(2), 135–152.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Dyson, B. (2020). Teacher reflection and professional learning in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 347–360.

- Ennis, C. (1992). Curriculum theory as practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 358–375.
- Ennis, C. D. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46(2), 164–175.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31–49. <https://doi.org/10.1080/1357332990040103>
- Ennis, C. D., & Chen, A. (1993). Domain-specific value orientations in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 337–356. <https://doi.org/10.1123/jtpe.12.4.337>
- Fernandes, A. (2012). A Educação Física e o desenvolvimento de valores. FMH.
- Fernandes, A. (2017). Didática e aprendizagem em Educação Física: Práticas reflexivas. FMH.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para aprender: Um guia prático de avaliação formativa. Porto Editora.
- Fernández-Balboa, J. M. (1997). Physical education: The future ain't what it used to be. In J. Fernández-Balboa (Ed.), *Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport* (pp. 3–14). SUNY Press.
- Gomes (Guedes), L., & Silva, D. (2016). Parâmetros da aptidão física e desempenho escolar. *Revista FITescola*, 2(1), 44–51.
- Goodyear, V. A., & Dudley, D. (2015). “I’m a facilitator of learning!” Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 436–449.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A avaliação em Educação Física: Funções e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 399–414.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). A reflexão e a prática pedagógica na formação de professores de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 133–147.
- Guerra, I. (2000). A escola como organização aprendente. Instituto Piaget.
- Guedes, L., & Silva, D. (2016). Parâmetros da aptidão física e desempenho escolar. *Revista FITescola*, 2(1), 44–51. (entrada equivalente acima — mantida apenas uma vez; ver item anterior).
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31–61). Porto Editora.
- Jewett, A. E., Bain, L. L., & Ennis, C. D. (1995). The curriculum process in physical education. Wm. C. Brown & Benchmark.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Leite, C. (2003). A escola curricularmente inteligente: Da intenção à ação. Porto Editora.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2011). Trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional docente. Porto Editora.
- Leite, C., & Martins, A. (2010). Currículo e autonomia das escolas: Contributos para a reflexão. Porto Editora.
- Marques, J. (2020). Treino funcional e circuitos em idade escolar. *Revista Ciência & Desporto*, 14(1), 13–25.
- Matos, M. (2010). Diferenciação curricular: Uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2.º ciclo do ensino básico [Tese de doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa].

- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (6th ed.). Pearson.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). Spectrum Institute. (mantém-se apenas uma edição para citação consistente; recomenda-se usar a edição de 2008 – Pearson).
- Mota, J., Santos, R., & Lopes, V. (2014). FITescola®: Um retrato da aptidão física dos jovens em Portugal. FADEUP.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Oliveira, J., Menezes, R., & Navarro, C. (2012). *Planificação e avaliação em educação física*. FMH.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: A powerful marker of health. *British Journal of Sports Medicine*, 42(9), 615–624. <https://doi.org/10.1136/bjism.2007.044905>
- Patrício, M. F. (2013). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Edições FMH.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed.
- Piéron, M. (1998). *Didática da Educação Física*. Horizonte.
- Piéron, M. (1999). *Didática das atividades físicas e desportivas*. Horizonte.
- Piéron, M. (1999). *Ensinar educação física*. Horizonte.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112–128. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.2.112>
- Rink, J. (2019). *Teaching physical education for learning* (8th ed.). Human Kinetics.
- Roldão, M. C. (2005). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Porto Editora.
- Rosado, A. (2008). *Treino e ensino: Perspetivas sobre o feedback pedagógico*. FMH Edições.
- Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Sjöström, M., Suni, J., & Castillo, M. J. (2009). Health-related fitness assessment in childhood and adolescence: A European approach based on the AVENA, EYHS and HELENA studies. *Sports Medicine*, 39(10), 879–891. <https://doi.org/10.2165/11315230-000000000-00000>
- Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Rizzo, N. S., et al. (2009). Health-related fitness assessment in children and adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19(4), 525–533.
- Sá, C., & Costa, F. (2009). Socialização antecipatória e identidade profissional de professores de Educação Física. *Motricidade*, 5(3), 67–84. [https://doi.org/10.6063/motricidade.5\(3\).209](https://doi.org/10.6063/motricidade.5(3).209)
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor learning and performance: A situation-based learning approach* (4th ed.). Human Kinetics.
- Shephard, R. J., & Bouchard, C. (1995). Physical activity, fitness, and health: The model and key concepts. In C. Bouchard, R. J. Shephard, & T. Stephens (Eds.), *Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement* (pp. 77–88). Human Kinetics.
- Sicilia-Camacho, A., & Fernández-Balboa, J. M. (2009). Reflecting on the moral bases of teaching physical education: A pedagogical project. *Sport, Education and Society*, 14(3), 305–319. <https://doi.org/10.1080/13573320903037649>
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mayfield.

- Sousa, A. (1999). A socialização profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 15(3), 689–702.
- Sousa, A. (1999). A socialização profissional docente: Percursos e identidades [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa].
- Vieira, F. (2007). A formação e as competências dos professores: Impacto no processo educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 101–118.
- Vieira, F. (2015). As orientações educacionais dos professores, o currículo e a promoção de estilos de vida ativos em Educação Física [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, FMH].
- Vieira, F. (2015). Orientações educacionais dos professores de Educação Física e aptidão física dos alunos [Dissertação de mestrado, Instituto Piaget de Almada].
- Vieira, F., & Carreiro da Costa, F. (2017). As orientações educacionais dos professores portugueses de Educação Física. *Retos*, 31, 252–258. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53498>
- Vieira, F., & Carreiro da Costa, F. (2017). Orientações educacionais e práticas pedagógicas em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(3), 45–58.