

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

Guilherme Alexandre Henriques Dias  
**Relatório Final de Estágio**

**Diferenças na competência motora entre alunos praticantes regulares de modalidades desportivas e não praticantes**

**Orientador:** Mário Bonança  
**Orientador cooperante:** António Neves

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

Almada, 2026

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

Guilherme Dias

## **Relatório Final de Estágio**

**Diferenças na competência motora entre alunos praticantes regulares de modalidades desportivas e não praticantes**

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, 2026

## Índice

Agradecimentos .....	7
Resumo.....	9
Abstract .....	10
1. Introdução .....	11
2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética .....	13
2.1. Caracterização do Agrupamento.....	13
2.1.1. Escola Básica da Quinta da Lomba .....	14
2.1.2. Escola Secundária de Santo André .....	14
2.2. Caracterização dos Espaços Desportivos .....	15
2.2.1. Instalações da EB da Quinta da Lomba .....	15
2.2.2. Escola Secundária de Santo André .....	17
2.3. Caracterização do Grupo de Educação Física.....	19
2.4. Projeto Educativo do Agrupamento.....	19
2.5. Pessoal Docente e Não Docente do Agrupamento .....	21
2.6. Caracterização das Turmas.....	21
2.6.1. Caracterização 5ºB .....	21
2.6.2. Caracterização 9ºB .....	21
2.6.3. Caracterização 11B.....	22
2.6.4. Reflexão.....	23
3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem .....	25
3.1. Planeamento .....	26
3.2. Ensino .....	33
3.3. Avaliação .....	37
3.4. Reflexão.....	44
4. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade .....	46
4.1. Desporto Escolar .....	49
4.1.2. Planos de treino.....	52
4.2. Direção de Turma .....	55
4.3. Atividades Desenvolvidas.....	57
4.4.1. Basquetebol 3v3 ESSA .....	58
4.4.2. Corta-Mato Escolar EBQL .....	59
4.4.3. Corta-Mato Escolar Regional.....	60
4.4.4. Mega-Sprint EBQL .....	61
4.4.5. Mega-Sprint Regional.....	62
4.4.6. Basquetebol 3v3 EBQL.....	63
4.4.7. Voleibol 4v4 EBQL .....	64
4.4.8. Queimado 2ºciclo .....	65

4.4.9. Voleibol 4x4 ESSA .....	66
4.4.10. Dia D .....	68
4.4.11. Atividade do Remo .....	69
4.4.12 Futebol EBQL .....	71
4.4.13. Outras atividades.....	72
4.5. Reflexão.....	77
5. Área IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.....	80
Resumo.....	80
Abstract .....	81
5.1. Introdução .....	82
5.2. Materiais e Métodos .....	85
5.2.1. Amostra .....	85
5.2.2. Instrumentos .....	86
5.2.3. Procedimentos éticos.....	86
5.2.4. Procedimentos de recolha de dados.....	86
5.2.5. Análise de dados.....	87
Resultados .....	88
Discussão de Resultados .....	93
Conclusão .....	96
Considerações Finais .....	97
Referências.....	99
Anexos .....	109

## Índice de figuras

Figura 1- Logótipo da Escola Secundária de Santo André .....	13
Figura 2- Escola Básica da Quinta da Lomba .....	15
Figura 3- Recinto Desportivo Escolar da EBQL .....	16
Figura 4- Espaço de Atletismo e Basquetebol na EBQL.....	16
Figura 6- Ginásio da ESSA .....	17
Figura 5- Escola Secundária de Santo André .....	17
Figura 7- Pavilhão da ESSA .....	18
Figura 8- Espaços Exterior da ESSA .....	18
Figura 9- Rotação da ESSA.....	31
Figura 10- Rotação da EBQL .....	32
Figura 11-Exemplo da ficha de observação no 1º semestre .....	42
Figura 12-Exemplo da ficha de observação no 2º semestre .....	43
Figura 13- Avaliação da turma do 11º ano no 2º semestre .....	43
Figura 14- Exemplo de Plano de Treino.....	53
Figura 15- Torneio Basquetebol 3V3 ESSA .....	58
Figura 16- Corta-Mato Escolar EBQL .....	59
Figura 17- Corta-Mato Regional .....	60
Figura 18- Mega-Sprint EBQL .....	61
Figura 26- Futebol EBQL.....	71

## **Índice de tabelas**

Tabela 1- Horário do Desporto Escolar .....	51
Tabela 2- Comparação entre G1 e G2 nas diferentes turmas e na Amostra Total .....	88
Tabela 3- Comparação entre géneros nas diferentes turmas e na Amostra Total .....	90

**Abreviaturas**

AESA – Agrupamento de Escolas de Santo André

CM – Competência Motora

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EBQL – Escola Básica da Quinta da Lomba

EF – Educação Física

ESSA – Escola Secundária de Santo André

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PA – Planeamento Anual

PAA – Plano Anual de Atividades

PAT – Plano Anual de Turma

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RI – Regulamento Interno

UD – Unidade Didática

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, agradeço profundamente à minha família por todo o apoio, incentivo e dedicação demonstrados ao longo deste percurso, que espelha o meu crescimento pessoal e profissional. A sua presença constante, o suporte incondicional financeiro, emocional e moral e os valores que sempre me transmitiram foram pilares fundamentais que me sustentaram e inspiraram a alcançar este momento.

Aos meus amigos, obrigado por estarem sempre presentes ao longo deste percurso, pelas conversas, partilhas e momentos de descontração que tornaram esta caminhada mais leve e significativa. Cada experiência vivida em conjunto contribuiu para o meu evolução pessoal e profissional, ajudando-me a manter o equilíbrio e a motivação nos momentos mais exigentes. O vosso apoio, compreensão e amizade deixaram uma marca importante neste trajeto, pela qual vos estou sinceramente grato.

Agradeço de forma especial ao professor António Neves, meu orientador cooperante, pela disponibilidade, orientação e constante apoio ao longo de todo o estágio. A sua experiência, rigor e capacidade de liderança foram determinantes para o meu crescimento enquanto futuro professor, proporcionando-me uma sólida bagagem de conhecimento e uma componente prática essencial para compreender como agir e intervir no contexto real da docência. Estendo igualmente o meu agradecimento aos professores Bruno Regalo e Susana Vale, titulares das turmas que acompanhei, pelo acolhimento, partilha de saberes e pela forma como me integraram no contexto escolar. Embora partilhassem algumas semelhanças, sobretudo na exigência, disciplina e organização, foi extremamente enriquecedor observar e absorver as diferentes metodologias e estilos de ensino que cada um utilizava. Com o professor António Neves, em particular, tive ainda a oportunidade de colaborar no Desporto Escolar, no Voleibol, experiência que reforçou o meu sentido de responsabilidade e me permitiu compreender a importância do planeamento, da cooperação e da gestão de grupo em ambiente desportivo.

Quero também expressar o meu agradecimento ao professor Rui Extreia, que, apesar de não ser meu orientador direto, demonstrou sempre grande disponibilidade para ajudar e partilhar o seu conhecimento. As suas orientações, a forma como conduzia as aulas e as formações de dança que dinamizou foram momentos de grande aprendizagem e inspiração. A colaboração no Desporto Escolar de Voleibol permitiu-me ainda observar diferentes formas de lecionar e gerir o grupo, tendo sido uma experiência muito enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional. Para além das suas qualidades como docente, o professor Rui revelou-se uma excelente pessoa, sempre acessível, generosa e genuinamente interessado no progresso dos seus alunos e colegas.

Ao meu orientador de estágio, o Professor Mário Bonança, deixo o meu sincero agradecimento pela orientação, disponibilidade e apoio prestados ao longo deste percurso. A sua postura profissional, os conselhos partilhados e o acompanhamento constante foram fundamentais para o meu crescimento académico e para a consolidação das minhas competências enquanto futuro docente, contribuindo também de forma decisiva para a concretização e finalização deste trabalho.

Aos meus colegas de estágio Nuno Fernandes, Rodrigo Sebastião e Tomás Santos, deixo um sincero agradecimento por toda a amizade, colaboração e boa disposição demonstradas ao longo deste percurso. Tornaram o estágio mais leve e enriquecedor, quer pelas conversas formais e informais, quer pelas ideias e experiências partilhadas no dia-a-dia. As nossas discussões, trocas de opiniões e o apoio mútuo revelaram-se essenciais para ultrapassar dificuldades e encontrar soluções conjuntas. A realização de trabalhos em grupo, como o projeto de investigação no agrupamento e os relatórios de atividades, reforçou a importância do trabalho em equipa e a entreeajuda constante. Agradeço,

sobretudo, pelas convivências e momentos partilhados, que fizeram deste estágio uma etapa marcante, de aprendizagem e amizade genuína.

Agradeço também a todos os meus colegas, professores da licenciatura e mestrado, que de diferentes formas contribuíram para o meu crescimento académico, profissional e pessoal. As aprendizagens, experiências e desafios vividos durante essa etapa foram essenciais para consolidar a base do meu percurso formativo e para fortalecer a minha identidade enquanto futuro docente. Um agradecimento especial ao professor Fernando Vieira, cuja orientação e apoio se estenderam até ao mestrado, continuando a ser uma referência pela sua exigência, clareza e disponibilidade. Destaco igualmente o professor Nuno Casanova, que, apesar de não ter sido meu docente no mestrado, marcou profundamente a minha formação pela sua forma de ensinar, pela personalidade inspiradora e pelos ensinamentos que permanecem comigo até hoje.

À comunidade do Agrupamento de Escolas de Santo André, deixo o meu sincero agradecimento pela forma calorosa como me acolheu e pela disponibilidade demonstrada desde o início. Aos alunos, em especial aos que tive o privilégio de lecionar, agradeço o empenho, a energia e o entusiasmo que diariamente me motivaram a ser melhor professor. Aos funcionários, pela constante prontidão em ajudar e pela simpatia com que sempre me receberam, e a todos os docentes com quem tive oportunidade de conversar e partilhar experiências, expressei igualmente a minha gratidão. Senti-me parte integrante da escola desde as primeiras semanas, graças à excelente receção e ao espírito de entreajuda que caracteriza esta comunidade. Um agradecimento especial ao Departamento de Educação Física, pelas experiências partilhadas, pelos momentos de seriedade e de humor, pela disponibilidade em prestar apoio sempre que necessário e pelas conversas do quotidiano que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste trajeto e para a pessoa e o profissional que hoje me torno. Quero expressar a minha profunda gratidão por tudo o que este percurso representou. Foram meses intensos, de aprendizagens constantes, desafios superados e momentos que marcaram a minha formação enquanto pessoa e futuro professor de Educação Física. Levo comigo não só os conhecimentos adquiridos, mas também as vivências, os exemplos e os valores que me foram transmitidos por todos aqueles que cruzaram o meu caminho. Sinto um enorme orgulho por ter feito parte desta comunidade educativa e por ter partilhado experiências com pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

## Resumo

O presente documento, denominado Relatório Final de Estágio, enquadra-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Física (EF), pertencente ao 2.º Ciclo de Estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Piaget – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada.

Este relatório tem como principal finalidade refletir de forma crítica e fundamentada sobre todas as experiências, aprendizagens e atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico, que decorreu durante o ano letivo de 2024/2025 na Escola Secundária de Santo André, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Santo André, no concelho do Barreiro. O estágio abrangeu a lecionação da disciplina de Educação Física a turmas dos 5.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade, possibilitando a vivência de contextos pedagógicos distintos e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica.

A Prática de Ensino Supervisionada constitui uma etapa determinante na formação do professor, pois permite o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais fundamentais ao exercício docente. Este período de estágio proporcionou uma visão aprofundada sobre o funcionamento da escola pública portuguesa, sobre a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e sobre a importância da intervenção pedagógica do professor enquanto agente educativo ativo, reflexivo e transformador.

O Relatório Final encontra-se estruturado em quatro áreas de intervenção, de acordo com as orientações da instituição formadora: Área I – Profissional, Social e Ética, na qual se caracteriza a escola e o agrupamento, bem como o enquadramento da integração no ambiente educativo. Área II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, que contempla todo o processo de planeamento, ensino e avaliação das práticas pedagógicas, evidenciando os métodos e estratégias adotados. Área III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade, na qual são descritas as atividades desenvolvidas em colaboração com a comunidade escolar e educativa. Área IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida diz respeito à apresentação de um artigo científico, apoiado e fundamentado através da pesquisa, onde foi comparada a diferença na competência motora (CM) entre praticantes regulares de modalidades desportivas e não nas três turmas lecionadas.

A realização deste estágio permitiu compreender a educação no seu cenário mais abrangente, refletir sobre o processo de ensinar e aprender, e aplicar de forma consciente os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico e das experiências pessoais e desportivas. A experiência de estágio revelou-se, assim, um espaço privilegiado de crescimento profissional e pessoal, consolidando a identidade enquanto futuro professor de Educação Física e reforçando o compromisso com uma prática pedagógica reflexiva, inclusiva e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos.

**Palavras-Chave:** Prática de Ensino Supervisionado, Adaptação, Educação Física, Desenvolvimento Profissional, Prática Reflexiva.

## **Abstract**

This document, entitled Final Internship Report, is part of the curricular unit Supervised Teaching Practice (STP) in Physical Education (PE), belonging to the 2nd Cycle of Studies of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, at Instituto Piaget – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada.

The main purpose of this report is to critically and substantively reflect on all the experiences, learning processes, and activities carried out throughout the pedagogical internship, which took place during the 2024/2025 academic year at Escola Secundária de Santo André, belonging to the Agrupamento de Escolas de Santo André, in the municipality of Barreiro. The internship included teaching the subject of Physical Education to classes from the 5th, 9th, and 11th grades, enabling the experience of different pedagogical contexts and the practical application of the knowledge acquired throughout the academic training.

The Supervised Teaching Practice constitutes a decisive stage in teacher education, as it allows the development of professional, personal, and social skills that are essential for the teaching profession. This internship period provided an in-depth perspective on the functioning of the Portuguese public school system, on the complexity of the teaching and learning process, and on the importance of the teacher's pedagogical intervention as an active, reflective, and transformative educational agent.

The Final Report is structured into four areas of intervention, according to the guidelines of the training institution: Area I – Professional, Social and Ethical, which characterizes the school and the school cluster, as well as the framework for integration into the educational environment. Area II – Development of Teaching and Learning, which includes the entire process of planning, teaching, and assessing pedagogical practices, highlighting the methods and strategies adopted. Area III – Participation in the School and Relationship with the Community, in which the activities developed in collaboration with the school and educational community are described. Area IV – Lifelong Professional Development concerns the presentation of a scientific article, supported and substantiated through research, where the difference in motor competence between regular practitioners of sports activities and non-practitioners in the three taught classes was compared.

The completion of this internship made it possible to understand education in its broader context, reflect on the process of teaching and learning, and consciously apply the knowledge acquired throughout the academic path and through personal and sports experiences. The internship experience thus proved to be a privileged space for professional and personal growth, consolidating the identity as a future Physical Education teacher and strengthening the commitment to a reflective, inclusive pedagogical practice oriented toward the holistic development of students.

**Key words:** Supervised Teaching Practice, Adaptation, Physical Education, Professional Development, Reflective Practice

## 1. Introdução

A supervisão pedagógica constitui um dos pilares essenciais da formação inicial de professores, assumindo-se como um espaço de integração entre teoria, prática e reflexão que promove o desenvolvimento profissional e a qualidade da intervenção docente (Onofre et al., 2023).

O presente relatório surge no âmbito da PES em Educação Física, unidade curricular integrante do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada. Este documento representa o culminar de um processo formativo fundamental para a habilitação profissional docente, constituindo-se como uma análise crítica e reflexiva de todas as experiências, aprendizagens e competências desenvolvidas ao longo do estágio curricular.

A formação de professores de Educação Física assenta numa base sólida que articula conhecimento teórico e experiência prática, sendo o estágio pedagógico o momento privilegiado onde esta complementaridade ganha verdadeiro significado. A identidade profissional faz parte de um processo de construção contínuo dentro de um contexto organizacional que visa o desenvolvimento coletivo. O estágio profissional constitui-se como um dos componentes essenciais na maturação do processo inicial de construção do ser professor, possibilitando uma efetivação da relação teoria e prática e a reflexão contínua do futuro professor para com o exercício da sua profissão (Batista, 2014). É durante este período que o futuro docente tem a oportunidade de mobilizar os saberes académicos adquiridos, confrontando-os com a realidade educativa e desenvolvendo uma prática pedagógica reflexiva e fundamentada. Este processo de reflexão-ação permite não apenas a consolidação de competências profissionais, mas também o crescimento pessoal e a construção de uma identidade docente própria. O bom professor distingue-se pela articulação entre teoria e prática e pela reflexão constante sobre a sua ação, buscando aperfeiçoar suas capacidades e evoluir como docente (Imbernón et al., 2011).

A PES decorreu ao longo do ano letivo de 2024/2025, no Agrupamento de Escolas de Santo André, situado no Barreiro, com intervenção em turmas do 2.º Ciclo, 3.º Ciclo e do Ensino Secundário. Esta experiência revelou-se determinante para consolidar competências pedagógicas, metodológicas e relacionais, permitindo uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas do contexto escolar e dos desafios que caracterizam o exercício da docência na disciplina de Educação Física.

Durante este período, foi possível vivenciar de forma ativa e reflexiva o quotidiano escolar, envolvendo não só o planeamento, a lecionação e a avaliação das aulas, mas também na participação em diferentes atividades extracurriculares e no relacionamento com a comunidade educativa. Estas experiências proporcionaram um crescimento significativo, permitiram desenvolver capacidades de análise crítica, resolução de problemas, gestão de grupo, comunicação eficaz e trabalho colaborativo, competências indispensáveis para o desempenho profissional de qualidade.

Este relatório estrutura-se em quatro dimensões fundamentais que espelham as diferentes vertentes da ação educativa:

Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética, aborda a caracterização do contexto escolar e institucional, bem como a integração do professor estagiário na comunidade educativa e no grupo disciplinar de Educação Física. Esta área permite compreender a cultura organizacional da escola e o papel do professor na promoção de valores éticos, de responsabilidade e de cooperação;

Área II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem: analisa o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo do estágio, incluindo o planeamento das aulas, a metodologia de ensino, a gestão pedagógica e a aplicação dos

diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). Esta área reflete o percurso evolutivo da prática docente e o impacto das decisões pedagógicas no desenvolvimento dos alunos.

Área III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade: descreve as atividades de envolvimento com a comunidade escolar, nomeadamente a participação em projetos, eventos e atividades promovidas pelo grupo disciplinar e pela escola, bem como o acompanhamento das modalidades do Desporto Escolar e a colaboração com a direção de turma.

Área IV – Apresenta o estudo de investigação realizado no âmbito da PES, centrado na análise de um tema pertinente para a Educação Física e articulado com a prática pedagógica desenvolvida. Este trabalho representa um exercício de investigação-ação que visa contribuir para a melhoria da intervenção docente e o aprofundamento do conhecimento científico na área. Desta forma foi avaliada a diferença na CM entre alunos praticantes regulares de modalidades desportivas e não praticantes.

O principal objetivo deste relatório é apresentar uma análise crítica e reflexiva de todo o percurso realizado durante a PES, destacando os momentos mais relevantes do estágio, as aprendizagens adquiridas, os desafios enfrentados e as estratégias implementadas para os superar. Pretende ainda, evidenciar de que forma esta experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, essenciais para o exercício de uma docência fundamentada, responsável e adaptada às exigências atuais do sistema educativo.

## **2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética**

### **2.1. Caracterização do Agrupamento**

A instituição acolhedora é o Agrupamento de Escolas de Santo André, localizado no Barreiro. O Barreiro caracteriza-se por ser uma cidade que respira desporto, existindo dois clubes (FC Barreirense e GD Fabril) que carregam um valor simbólico e um passado que está associado à cultura e história da cidade. A própria Câmara Municipal, desde o momento da eleição do novo presidente, tem apresentado diversos projetos ao nível do desporto e mostra-se sempre disponível e receptiva a promover o desporto através da prática, eventos e espaços desportivos que providenciem uma população ativa. A decisão de escolher esta entidade deveu-se ao facto de ser a melhor do Barreiro, localidade onde o estagiário reside, oferecendo excelentes condições para o ensino.

O Agrupamento de Escolas de Santo André, localizado na freguesia de Santo André, no concelho do Barreiro, foi constituído a 26 de abril de 2013 e o logótipo da escola representa um pássaro, associado a um mocho, símbolo da sabedoria, cujo corpo e cujas asas assumem a forma de um livro. Este agrupamento juntou, ao já existente Agrupamento de Escolas da Quinta da Lomba, constituído em 2007, a Escola Secundária de Santo André.

O Agrupamento ficou assim composto pelas seguintes escolas:

Jardim de Infância Bairro 25 de Abril;

Escola Básica da Telha Nova;

Escola Básica da Quinta da Lomba;

Escola Secundária de Santo André (Sede do Agrupamento).

Devido à exigência do PES em intervir no ensino básico e secundário, tornou-se necessária a integração de duas escolas do mesmo agrupamento, a Escola Básica da Quinta da Lomba, destinada ao 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e a Escola Secundária de Santo André, direccionada para o ensino secundário.

Figura 1- Logótipo da Escola Secundária de Santo André



### **2.1.1. Escola Básica da Quinta da Lomba**

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

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

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

### **2.1.2. Escola Secundária de Santo André**

A Escola Secundária de Santo André, a ESSA, localiza-se numa zona urbana da freguesia de Santo André, concelho do Barreiro, distrito de Setúbal, iniciou a sua atividade em 1977. Foi criada pela portaria nº 782/77, com o nome da Escola Secundária do Barreiro. Na freguesia existe uma igreja dedicada a Santo André, local de acolhimento de peregrinos, que contribuiu para que a freguesia, toponimicamente, se designasse por Santo André e que a escola acolhesse este santo como patrono. A construção inicial da escola obedeceu a uma conceção modelar, de linhas retas, sendo composta por seis blocos de dois pisos, um pavilhão, bem como um bloco central onde havia um polivalente. Era neste bloco central que se localizava a grande maioria dos serviços. A remodelação levada a cabo, pela Parque Escolar, transformou a escola num novo edifício, criando diferentes valências ao abrigo de uma nova conceção estética. Com efeito, a construção de raiz de um pavilhão multiusos, da sala de ginástica, da biblioteca e de um Centro Novas Oportunidades permitiu continuar a apostar numa educação e formação de sucesso, perspetivada em função da educação integral do aluno. A inauguração oficial da nova ESSA ocorreu no dia 5 de outubro de 2010. Em 2013, no dia 26 de abril, a ESSA passou a fazer parte do Agrupamento de Escolas de Santo André em conjunto com a EB 2/3 de Quinta da Lomba, EB1/JI Telha Nova nº1 e o JI Bairro 25 de Abril. A ESSA é a escola sede do agrupamento.

## 2.2. Caracterização dos Espaços Desportivos

### 2.2.1. Instalações da EB da Quinta da Lomba

As Instalações Desportivas constantes desta Infraestrutura compreendem:

- a) Ginásio – Espaço apetrechado com uma parede em espelhos, com possibilidade de utilização de materiais Ginástica, Ténis e Dança;
- b) Exterior – 2 campos de Futebol de 5, 2 campos de Andebol de 7, 3 campos de Voleibol (treino) e 2 campos de Basquetebol (treino).

Figura 2- Escola Básica da Quinta da Lomba



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

Figura 3- Miniginásio da EBQL



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

Figura 3- Recinto Desportivo Escolar da EBQL



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

Figura 4- Espaço de Atletismo e Basquetebol na EBQL



### 2.2.2. Escola Secundária de Santo André

As Instalações Desportivas constantes desta Infraestrutura compreendem:

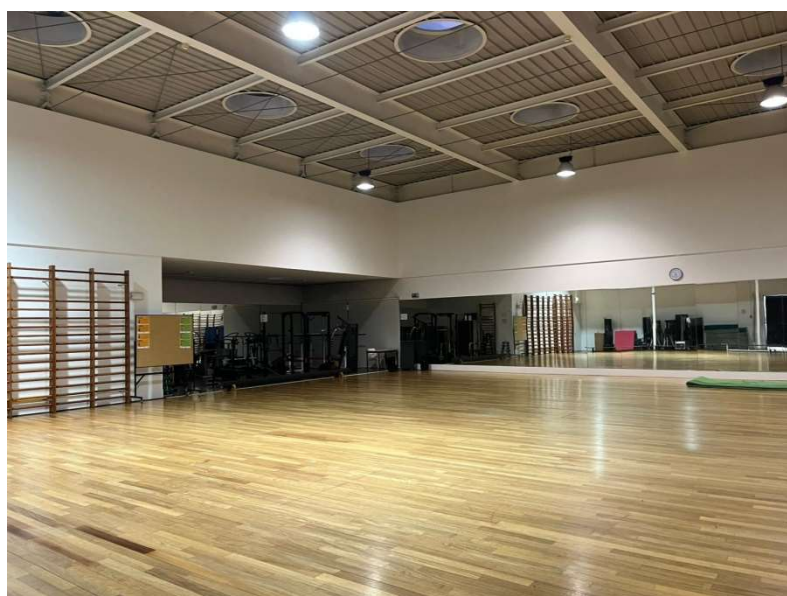
- c) Pavilhão Desportivo – 1 campo de Futsal (oficial), 1 campo de Andebol (oficial), 1 campo de Basquetebol (oficial), 3 campos de Basquetebol (treino), 1 campo de Voleibol (oficial), 3 campos de Voleibol (treino) e 4 campos de Badminton;
- d) Ginásio – Espaço apetrechado com uma parede em espelhos, com possibilidade de utilização de materiais de Atletismo, Ginástica, Step/Aeróbica, Ténis de Mesa, Judo e Dança;
- e) Exterior – 3 campos de Futebol de 5, 3 campos de Andebol de 7, pista de Atletismo e caixa de areia para Salto em Comprimento e/ou Triplo Salto.

Figura 5- Escola Secundária de Santo André



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

Figura 6- Ginásio da ESSA



No caso do pavilhão, neste são lecionadas as matérias de basquetebol, voleibol e de raquetes, mais especificamente a matéria de badminton. Além disso realiza-se também o desporto escolar da modalidade de basquetebol. A somar ao desporto escolar é neste espaço onde se realizam as atividades, como os torneios de basquetebol, que estão presentes no plano anual de atividades.



Figura 7- Pavilhão da ESSA

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



Figura 8- Espaços Exterior da ESSA

Como se pode observar através das imagens e da descrição feita, esta escola possui umas condições soberbas comparativamente às restantes do concelho e provavelmente do país. Devido às obras que ocorreram, as infraestruturas estão bastante renovadas e com condições ideais para a prática da disciplina de Educação Física. No caso de alguém estar no exterior e estiver a chover, e em simultâneo os espaços internos estiverem ambos ocupados, atribui-se a essa turma um terço do

pavilhão. Caso chova, há sempre uma solução coerente para resolver a problemática e independentemente das condições presentes é sempre possível a realização de uma aula de EF.

### **2.3. Caracterização do Grupo de Educação Física**

No Agrupamento de Escolas de Santo André, no concelho do Barreiro, existe apenas um grupo de EF, que se subdivide em duas partes, uma delas representa a escola Básica da Quinta da Lomba e a outra parte simboliza a ESSA. Estas duas partes articulam-se, através de reuniões de final de semestre, para a transmissão de informação e bom funcionamento da disciplina dentro da comunidade e ambiente escolar presente no agrupamento.

O grupo de EF é constituído por quinze professores. Na ESSA estão dispostos oito professores e na escola da Quinta da Lomba estão presentes sete professores. Neste grupo predomina o sexo masculino. Na ESSA, há apenas uma docente do sexo feminino, ao passo que na Escola Básica da Quinta da Lomba existem três. A grande maioria dos professores presentes neste grupo de EF detém experiência bastante vasta e por sua vez, possui também licenciaturas pré-Bolonha. No entanto, existe uma exceção com uma licenciatura pós-Bolonha.

Cada subgrupo de EF possui uma estrutura hierárquica bem definida que assegura o funcionamento eficaz do departamento. Esta estrutura inclui um Coordenador de Grupo, responsável pela orientação pedagógica do grupo disciplinar, um Diretor de Instalações, que gere e organiza os espaços desportivos e um Coordenador do Desporto Escolar, que supervisiona as atividades desportivas extracurriculares.

O Agrupamento de Escolas de Santo André possui dois núcleos de Desporto Escolar (DE). Um está inserido na ESSA e o outro está presente na EBQL. Ambas as escolas têm dezoito horas atribuídas ao DE, repartidas igualmente, por nove horas para cada núcleo. O DE inclui quatro modalidades, distribuídas igualmente entre as duas escolas, com duas modalidades em cada uma. As modalidades realizadas na ESSA são o Voleibol e o Padel e na EBQL o Atletismo e o Basquetebol. Relativamente às especializações desportivas, o corpo docente possui competências diversificadas em várias modalidades, incluindo Basquetebol, Voleibol, Atletismo, desportos de natureza como a Orientação e desportos náuticos como a Vela e o Remo.

Ambos os grupos de EF apresentam-se bem coordenados, com regras claramente estabelecidas e uma organização adequada dos espaços e projetos. Esta coordenação reflete-se numa gestão eficiente dos recursos disponíveis e numa abordagem pedagógica coerente, contribuindo para a qualidade do ensino da EF em todo o agrupamento. A colaboração entre os diferentes elementos da estrutura organizacional e a partilha de conhecimentos especializados entre docentes constituem pilares fundamentais para o sucesso do departamento na formação integral dos alunos.

### **2.4. Projeto Educativo do Agrupamento**

O Projeto Educativo 2022/2026 do Agrupamento de Escolas de Santo André constitui-se como um desígnio coletivo para implementar uma cultura de participação ativa, que desenvolva a autonomia do Agrupamento, de forma a garantir a consecução das grandes finalidades da educação.

Através do PEA (Projeto Educativo do Agrupamento) identitário, partilhado e plural, procura dar-se conta das necessidades emergentes de uma sociedade, cada vez mais internacional que, fruto das mudanças geopolíticas, de uma globalização ativa e de uma evolução tecnológica acelerada, se

obriga a repensar a importância que a escola assume, enquanto pilar da formação de “cidadãos em construção”.

O Projeto apresenta as linhas orientadoras, quanto ao desenvolvimento pedagógico, organizacional e profissional, assim como no que diz respeito ao envolvimento com a comunidade/estabelecimento de parcerias, definindo prioridades e estratégias de atuação.

Com isto o agrupamento assenta-se em três vértices estratégicos que balizam o objetivo do agrupamento. Estes que são a sua missão, visão e os seus valores.

### **Missão**

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

### **Visão**

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

### **Valores**

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

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

## **2.5. Pessoal Docente e Não Docente do Agrupamento**

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

## **2.6. Caracterização das Turmas**

### **2.6.1. Caracterização 5ºB**

A turma do 5ºB é composta por 22 alunos (8 raparigas e 14 rapazes), inicialmente eram 21, mas ingressou um aluno no segundo semestre. É uma turma com excelente comportamento, que se destaca pela sua energia positiva e generalizada, sobretudo nas aulas de EF, disciplina pela qual todos os alunos demonstravam grande interesse e motivação.

Apesar da sua jovialidade e dinamismo, os alunos revelavam dificuldades em compreender instruções mais abstratas ou complexas. Por essa razão, era fundamental apresentar regras e orientações de forma muito clara, estruturada e sempre que possível, recorrendo a demonstrações práticas.

No que respeita à inclusão, esta turma integrava quatro alunos com NSE, que participavam ativamente nas aulas. As adaptações às suas necessidades foram sempre consideradas e implementadas, o que contribuiu para a sua integração e envolvimento positivo no grupo, quanto mais autonomia adquiria a turma nos exercícios ao longo do ano letivo, mais fácil se tornava a monitorização desses alunos.

No que diz respeito ao desempenho motor, a turma do 5ºB apresentava, de forma geral, um nível bastante satisfatório. À exceção dos quatro alunos com NSE, os restantes demonstravam boa capacidade física e motora, com destaque individual em diferentes tipos de atividades. Cada um, dentro das suas características, revelava pontos fortes em determinadas áreas, fosse na coordenação, resistência, agilidade ou espírito de equipa, o que tornava a turma bastante equilibrada e participativa.

Em suma, o 5ºB revelou-se uma turma muito agradável de acompanhar, com um comportamento exemplar e uma grande cooperação para o nível de ensino em questão. A sua energia e entusiasmo, aliados ao respeito e cumprimento das regras, tornaram as aulas de EF momentos muito gratificantes tanto para os alunos como para o professor em formação.

### **2.6.2. Caracterização 9ºB**

É uma turma numerosa, com 30 alunos (18 raparigas e 12 rapazes), de um modo geral revelou-se bem comportada, especialmente no que diz respeito às alunas, que demonstravam maior responsabilidade e empenho no cumprimento das tarefas propostas. Contudo, era evidente a existência de vários subgrupos dentro da turma, o que, por vezes, influenciava negativamente a dinâmica coletiva e a organização para os exercícios e originava discussões pontuais entre os alunos.

À exceção de duas alunas, todos participavam regularmente nas aulas de EF e demonstraram gosto pela disciplina, alguns rapazes revelaram, em determinadas situações, uma atitude pouco séria, especialmente durante tarefas que exigiam maior concentração ou que não lhes interessavam. Uma das duas alunas que não costumava participar nas aulas, começou a fazê-las no início do segundo semestre com maior regularidade.

A competitividade estava bastante presente, tanto entre rapazes como entre raparigas, podendo ser um fator motivador mas que, por vezes, causava conflitos verbais ou atitudes menos cooperativas. No entanto, quando se tratava de jogos formais associados às modalidades abordadas, os alunos demonstravam uma autonomia notável. Sabiam organizar-se, cumprir as regras e desempenhar os seus papéis dentro do jogo com eficácia, o que reflete um bom nível de aprendizagem e experiência prévia.

Em suma, a turma do 9ºB apresentou um comportamento globalmente positivo, embora menos consistente do que o observado no 5º ano, sendo influenciado pelas características da adolescência. Apesar de algumas dificuldades pontuais no cumprimento de instruções e na gestão de conflitos, a maioria dos alunos revelou gosto pela disciplina, espírito competitivo e boa autonomia na realização de atividades.

### **2.6.3. Caracterização 11B**

O 11ºB, composto por 28 alunos (15 raparigas e 13 rapazes), destacava-se por ser um grupo exemplar em termos de comportamento e desempenho. Sendo uma turma de Ciências e Tecnologias, os alunos traziam para a EF a mesma postura focada e competitiva que demonstravam noutras disciplinas. Eram extremamente cumpridores e bem-comportados, respondendo prontamente sempre que era necessário impor disciplina ou corrigir algum comportamento. A sua natureza competitiva manifestava-se no constante interesse de alcançar os melhores níveis e desempenho, o que os mantinha sempre motivados e empenhados nas atividades.

A grande maioria dos alunos demonstrava um gosto genuíno pela disciplina de EF, participando ativamente em todas as propostas. Tal como nas outras turmas, mostravam particular entusiasmo por jogos competitivos relacionados com as diferentes modalidades desportivas. Era esta a turma que apresentava uma maior diversidade significativa em termos de capacidades físicas, com alunos distribuídos por vários níveis de desempenho, desde os que apresentavam excelentes habilidades até aos que enfrentavam maiores dificuldades.

O único aspeto que por vezes limitava o seu progresso era a necessidade de feedbacks muito específicos em certas modalidades, onde alguns alunos tinham dificuldade em aperfeiçoar a técnica como seria desejável.

A combinação entre o seu espírito competitivo, a capacidade de trabalho autónomo e o cumprimento das regras fazia do 11ºB um grupo particularmente gratificante para trabalhar. A sua maturidade e foco permitiam desenvolver atividades mais complexas e exigentes, enquanto o seu entusiasmo pelos jogos competitivos mantinha um ambiente dinâmico e estimulante.

#### **2.6.4. Reflexão**

Ao longo do ano de estágio, a integração no Agrupamento de Escolas de Santo André foi entendida como muito mais do que a simples lecionação de aulas de EF. Este período proporcionou a construção de uma identidade profissional, evidenciando que o exercício da docência transcende o domínio técnico ou a planificação pedagógica. Implica assumir compromissos, cooperar com pares, integrar-se na comunidade educativa e respeitar a diversidade que caracteriza o quotidiano escolar.

O início do estágio ocorreu num contexto marcado por desafios e experiências anteriores em AECs, numa instituição cujos alunos apresentavam comportamentos mais complexos. Tais vivências poderiam influenciar a perceção do novo contexto escolar, exigindo uma atenção redobrada à adaptação às novas turmas e à cultura do grupo de EF. Com o tempo, tornou-se evidente que cada contexto escolar possui uma identidade própria e que experiências passadas não devem condicionar a atuação profissional presente.

Desde os primeiros contactos com a Escola Básica da Quinta da Lomba e a Escola Secundária de Santo André, foram assumidos compromissos profissionais que orientaram a atuação docente. Entre estes, destacam-se a pontualidade, a assiduidade e a manutenção de uma postura consistente na comunicação, na apresentação pessoal e na gestão dos desafios diários.

As situações mais exigentes permitiram compreender a importância da responsabilidade profissional, especialmente durante momentos de maior dificuldade nas aulas. Nestas circunstâncias, a aplicação rigorosa de estratégias pedagógicas e a colaboração com orientadores e colegas revelaram-se essenciais para assegurar um ambiente de ensino de qualidade.

A integração no grupo de EF demonstrou-se decisiva para o desenvolvimento nesta dimensão. Desde o início, a cooperação entre os membros do grupo, baseada na cordialidade e no respeito mútuo, facilitou a adaptação e promoveu uma prática pedagógica eficiente. Este envolvimento incluiu a participação em reuniões, a colaboração nas decisões do grupo e a organização dos espaços, confirmando que o trabalho em equipa é fundamental para garantir a coerência pedagógica e um ambiente de trabalho positivo.

A evolução do estágio permitiu superar as resistências iniciais quanto à participação ativa nos órgãos de gestão do grupo. A interação com os orientadores e demais docentes contribuiu para uma reflexão contínua sobre a prática e para a valorização do feedback, favorecendo a tomada de decisões fundamentadas e conscientes no exercício da docência.

O contexto do Agrupamento de Escolas de Santo André caracteriza-se por uma vincada diversidade cultural e social, contando com um número expressivo de alunos com NSE. Esta realidade funcionou como um motor de aprendizagem, exigindo uma adaptação constante das estratégias pedagógicas e uma atenção redobrada ao princípio da equidade.

No 5.º B, a presença de quatro alunos com NSE tornou o desafio pedagógico mais exigente. Entre estes, destaca-se um aluno com perturbação do espectro do autismo, que apresentava dificuldades motoras e de concentração bastante mais acentuadas do que aos restantes colegas. A intervenção direta obrigou a repensar a abordagem de forma contínua, passando pela simplificação de instruções, pelo uso recorrente de demonstrações visuais e, acima de tudo, por uma gestão paciente e sensível do ritmo de aprendizagem.

Um dos episódios mais marcantes e de alguma introspeção ocorreu no início do ano, durante o período de coadjuvância. Num momento de menor vigilância, enquanto eram fornecidos feedbacks a um grupo de alunos, um dos discentes com NSE ausentou-se da aula sem que tal fosse

imediatamente percebido. Este incidente motivou uma reflexão profunda sobre a responsabilidade e o cuidado ético inerentes à docência, forçando um questionamento sobre a capacidade de gerir a atenção partilhada em turmas com estas características.

Outro aspeto relevante foi a conquista da confiança destes alunos. Inicialmente, a comunicação era escassa e a ligação com o corpo docente parecia inexistente, o que gerou dúvidas sobre a adequação da linguagem e da proximidade utilizada. No entanto, com o decorrer das semanas, a habituação mútua permitiu observar uma evolução muito gratificante, visível em pequenos progressos e numa participação mais genuína nas atividades.

Nas turmas mais avançadas, como o 9.º B e o 11.º B, a gestão do comportamento exigiu uma leitura constante das dinâmicas de grupo. O grande desafio residiu em encontrar o ponto de equilíbrio entre a empatia e a autoridade. Houve situações em que, pelo receio de perder o controlo da turma, a reação acabou por ser mais severa do que o necessário; noutras, a tolerância permitiu a repetição de condutas que deveriam ter sido travadas no momento.

A experiência anterior em Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs), marcadas por contextos de indisciplina, influenciou inevitavelmente a perceção dos limites. Essa vivência poderá ter tornado o critério disciplinar mais rígido em certos momentos ou, por oposição, mais cauteloso em outros. Em qualquer dos casos, a prática docente confirmou a importância de uma postura firme mas justa para garantir um clima de aula produtivo.

A integração na comunidade escolar não se esgotou no grupo de Educação Física. Procurou-se estabelecer relações de respeito com todos os intervenientes, com especial destaque para os assistentes operacionais. O apoio destes profissionais revelou-se fundamental na logística diária e na preparação dos espaços. Ficou claro que o bom funcionamento de uma escola depende desta articulação entre todos, valorizando-se o trabalho de quem assegura que o ambiente educativo tenha qualidade para além do que acontece estritamente dentro da aula.

Por fim, a forma como o processo de ensino-aprendizagem foi gerido espelhou os compromissos assumidos desde o primeiro dia. A planificação antecipada, a gestão dos tempos e a escolha das tarefas não foram apenas exercícios técnicos, mas sim decisões orientadas para a inclusão e para a promoção de um ambiente onde cada aluno, ao seu ritmo, pudesse evoluir e sentir-se parte integrante do grupo.

Ao longo do percurso, tornou-se evidente que a dimensão profissional, social e ética se manifestam em todas as ações do docente, desde a pontualidade e o cumprimento das normas, até à forma como se gere as emoções e as diferenças humanas.

Compreendeu-se que o respeito, a empatia e o compromisso não são apenas princípios teóricos, mas práticas concretas com reflexo direto no ambiente de aula e na relação com os alunos. A convivência com realidades distintas permitiu compreender que o professor atua como um modelo de conduta e um agente promotor de inclusão.

Em síntese, esta dimensão permitiu consolidar competências essenciais para o exercício da docência, nomeadamente o trabalho em equipa, a comunicação empática, a sensibilidade para a diversidade, a capacidade de reflexão e a consciência ética. A integração num contexto com estas características demonstrou que a profissão docente é, acima de tudo, um exercício de responsabilidade e de humanidade, onde ser professor implica cooperar, respeitar e educar com intenção pedagógica.

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

Nesta área do relatório de estágio centrada nos eixos planeamento, ensino e avaliação apresentam-se as principais decisões pedagógicas tomadas, as estratégias adotadas em sala de aula e os instrumentos avaliativos usados com as turmas atribuídas. O planeamento envolveu o acompanhamento do orientador cooperante na definição de objetivos e do percurso de ensino, bem como a construção de unidades de ensino coerentes e articuladas, sempre considerando as características das turmas e os recursos disponíveis. O ensino traduziu-se nas escolhas metodológicas, na organização das atividades, na gestão do tempo, no acompanhamento dos alunos e nos ajustes realizados em tempo real para atender às necessidades emergentes. Por fim, na avaliação, foram articulados instrumentos diagnósticos, formativos e sumativos, de modo a apoiar o ensino, monitorizar o progresso dos alunos e fundamentar as decisões pedagógicas.

Este processo articulado expressa a convicção de que o professor estagiário não atua isoladamente, mas em sintonia com a comunidade educativa, com o Departamento de EF e com os próprios alunos. Ao longo do estágio, procurou-se promover ambientes de aula positivos, estimular a participação equitativa e construir uma cultura de reflexão e melhoria contínua. Com esse compromisso, todas as atividades desenhadas desde o planeamento ao feedback avaliativo visaram não só o cumprimento curricular, mas também o fortalecimento das relações na escola, a corresponsabilização dos alunos e a integração das práticas de EF nas dinâmicas da escola.

### 3.1. Planeamento

O planeamento é uma atividade mental e uma competência humana fundamental, pois permite orientar a ação e enfrentar sistemas imprevisíveis. O ensino, pela sua natureza, é um desses sistemas. É óbvio que não há necessidade de planear em sistemas altamente previsíveis: para quê planejar se sabemos como as coisas acontecem? Como referem Onofre et al. (2023), o processo de ensino-aprendizagem em EF caracteriza-se pela sua complexidade e imprevisibilidade, o que torna o planeamento e a capacidade de adaptação elementos essenciais na gestão da prática pedagógica.

Bento (2003) refere que “um planeamento adequado das unidades temáticas tem que ser algo mais do que a distribuição das matérias pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino.”

Quina (2009) menciona o que processo de planeamento divide-se em quatro etapas principais, Caracterização onde se deve adquirir conhecimento relativamente à escola que vamos frequentar, como espaços, condições materiais, tempo de aulas e alunos. Objetivos consiste em definir os objetivos a atingir, as estratégias qual o caminho que iremos seguir e as ações que iremos aplicar para atingir os seis objetivos propostos e a avaliação definir meios de controlo e instrumentos de avaliação. Segundo Pacca (1992), “o planeamento deve constituir-se como um instrumento pedagógico fundamental que, tendo objetivos bem definidos, deve considerar as condições reais de ensino e os conteúdos significativos, funcionando como instrumento de produção e controle da aprendizagem.”

O planeamento é uma atividade mental e uma competência humana fundamental, pois permite orientar a ação e enfrentar sistemas imprevisíveis. O ensino, pela sua natureza, é um desses sistemas. Torna-se evidente que a necessidade de planear é menor em sistemas previsíveis, contudo, como referem Onofre et al. (2023), o processo de ensino-aprendizagem em EF caracteriza-se pela sua complexidade e imprevisibilidade. Esta realidade torna o planeamento e a capacidade de adaptação elementos essenciais na gestão da prática pedagógica. Bento (2003) refere que “um planeamento adequado das unidades temáticas tem que ser algo mais do que a distribuição das matérias pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino.”

Quina (2009) menciona o processo de planeamento divide-se em quatro etapas principais, Caracterização onde se deve adquirir conhecimento relativamente à escola que se irá frequentar, como espaços, condições materiais, tempo de aulas e alunos. Objetivos consiste em definir os objetivos a atingir, as estratégias qual o caminho que se irá seguir e as ações que serão aplicadas para atingir os seis objetivos propostos e a avaliação definir meios de controlo e instrumentos de avaliação. Segundo Pacca (1992), “o planeamento deve constituir-se como um instrumento pedagógico fundamental que, tendo objetivos bem definidos, deve considerar as condições reais de ensino e os conteúdos significativos, funcionando como instrumento de produção e controle da aprendizagem.”

Assim, o planeamento foi elaborado de forma estruturada nos níveis macro, meso e micro, garantindo a consecução dos objetivos definidos e alinhando-se com o Programa Nacional de EF (PNEF), as aprendizagens essenciais e as metas adaptadas pelo grupo disciplinar, de acordo com o contexto escolar e o ano letivo. Bento (2003) afirma que, “o planeamento anual nível macro, a unidade didática (UD) nível meso, e o plano de aula nível micro, sendo que todos são elaborados, interrelacionados e entendidos como estações ou etapas intermédias e necessárias na via do aumento da qualidade de conceção e melhoria da realização do ensino”. Desta forma, o

planeamento seguiu uma lógica integrada e coerente entre os diferentes níveis, permitindo uma organização eficaz do processo de ensino-aprendizagem.

Durante o primeiro semestre, foram desempenhadas sobretudo funções de coadjuvância, o que permitiu observar de forma direta o desenvolvimento das turmas e compreender com maior pormenor o contexto e o nível de aprendizagem em que os alunos se encontravam. Os dados recolhidos pelo professor titular relativamente ao desempenho dos alunos nas modalidades abordadas nas primeiras semanas do semestre foram posteriormente partilhados com o estagiário, possibilitando planear as aulas com uma perceção mais clara das necessidades e competências da turma. Na Escola da Quinta da Lomba, o estágio iniciou-se após a realização das avaliações iniciais pelos docentes titulares.

Importa salientar que o orientador cooperante, resultado da sua longa experiência profissional, não recorria à elaboração de planos de aula formais. Esta prática justificava-se pela sua capacidade de planear de forma implícita e flexível, adaptando-se em tempo real às necessidades e características dos alunos. A observação direta desta metodologia foi um contributo importante para o desenvolvimento profissional, pois confirmou que a experiência construída permite um planeamento mais intuitivo e eficaz, desde que sustentado num conhecimento profundo do contexto.

Posteriormente, procedeu-se à análise do PAT, documento central na organização de todo o processo de ensino-aprendizagem. A sua composição curricular tem como base legal o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, sendo elaborado pelos diferentes órgãos de administração pedagógica em articulação com o projeto educativo e os recursos materiais disponíveis. Segundo Bento (2003), a elaboração do Plano Anual constitui a primeira fase do planeamento e preparação do ensino, devendo ser um documento possível e realista, orientando para o fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

O PAT constitui um instrumento essencial que permite ao professor estruturar de forma coerente e sequencial as aprendizagens ao longo do ano letivo, estabelecendo a ponte entre os dados recolhidos na avaliação inicial e os objetivos terminais definidos para cada turma.

A integração no PAT decorreu de forma diferenciada em cada contexto. No 11.º ano, a sua construção foi acompanhada através de diálogos com o professor cooperante, que esclareceu a estrutura e a função do documento enquanto instrumento de coordenação pedagógica. Nas turmas do 9.º e 5.º anos, o PAT já se encontrava concluído no início do estágio, tendo o papel do estagiário se centrado na sua análise e na compreensão de como as orientações gerais se traduziam nas práticas diárias. No caso específico do 9.º ano, o professor titular possuía ainda um Plano Anual da Disciplina muito detalhado, no qual constava o planeamento completo das aulas ao longo do ano letivo, indicando as modalidades, conteúdos e objetivos a abordar em cada sessão. O acompanhamento dos professores cooperantes foi determinante para compreender o papel distinto e complementar destes dois documentos: enquanto o PAT orienta a intervenção global da turma, o Plano Anual da Disciplina traduz essa orientação para a prática específica da EF.

Durante o estágio pedagógico, foi possível aprofundar a compreensão de que o planeamento das atividades em EF pode assumir diferentes metodologias de organização, variando conforme o ciclo de ensino, os objetivos pedagógicos e os recursos disponíveis. Em termos gerais, é possível estruturar o ensino segundo três modelos principais: o planeamento por blocos, o planeamento por etapas e o modelo misto, que conjuga características de ambos. O primeiro foca-se no trabalho intensivo de uma modalidade ou conteúdo durante um determinado período, permitindo um maior aprofundamento técnico. O segundo distribui os conteúdos ao longo do ano letivo, em ciclos curtos e

integrados, possibilitando revisões frequentes e um desenvolvimento mais progressivo das aprendizagens. Por sua vez, o modelo misto procura equilibrar as duas abordagens, alternando momentos de concentração numa modalidade com fases de diversidade temática.

No contexto do ensino secundário, com o professor António Neves, observou-se o predomínio de uma metodologia por blocos, em que cada unidade de ensino se centrava numa modalidade específica durante várias semanas consecutivas, ajustando a seleção dos conteúdos aos espaços disponíveis. Esta estrutura favorecia um ensino mais focado e permitia aos alunos consolidar competências técnicas e táticas antes de transitar para outro conteúdo.

Já no 2.º e 3.º ciclos, com o professor Bruno Regalo e com a professora Susana Vale, o planeamento adotado seguia uma lógica por etapas, com aulas politemáticas que abordavam diferentes modalidades de forma alternada. Essa opção mostrava-se eficaz para manter o envolvimento de todos, promover a variedade e assegurar a progressão gradual dos conteúdos ao longo do ano letivo.

Nesta análise, o modelo considerado mais eficaz foi o adotado pelo orientador cooperante no 3.º ciclo, baseado num plano anual claramente definido, no qual se prevê a rotação de uma a duas matérias por semana, em função do espaço disponível. Esta organização favorece a articulação entre o planeamento anual, as unidades didáticas e os planos de aula, promovendo uma prática mais coesa e estruturada.

Como referem Rosado e Mesquita (2009), o planeamento em EF deve ser entendido como um processo dinâmico e flexível, que se ajusta continuamente às condições reais da prática e às necessidades dos alunos, o que foi possível comprovar através da diversidade de abordagens observadas. Embora não tenha existido uma participação direta na elaboração inicial dos planeamentos anuais, verificou-se que muitos professores recorrem a planos de anos anteriores, ajustando-os à realidade de cada turma e aos recursos disponíveis. Esta prática é legítima segundo Viciano e Mayorga-Vega (2018), desde que o professor adote uma postura reflexiva, analisando criticamente o planeamento e ajustando-o às necessidades e contextos dos alunos. Essas observações reforçaram a importância de desenvolver planeamentos dinâmicos e ajustáveis, que considerem as Aprendizagens Essenciais e as metas do PNEF, articulando-as com as particularidades de cada contexto escolar.

Em relação ao planeamento operacional, os planos foram construídos semanalmente, de modo a delinear as estratégias a adotar e as melhorias a implementar, reajustando-os aos diferentes contextos e dificuldades dos alunos, ao seu aproveitamento escolar e à gestão do roulement dos espaços. No caso do 11.º ano, foram ainda consideradas as informações recolhidas através das fichas de observação, sendo esta fase iniciada no segundo semestre.

O processo de planeamento semanal assumiu características diferenciadas consoante a turma e o grau de autonomia concedido. Para as turmas do 5.º e 11.º anos, verificou-se liberdade na tomada de decisões sobre os conteúdos a abordar em cada sessão, o que representou simultaneamente uma oportunidade de crescimento profissional e um desafio significativo. No 9.º ano, o professor titular indicou previamente os temas a abordar em cada sessão, ficando sob a responsabilidade do estagiário o desenvolvimento das atividades e metodologias adequadas.

A elaboração dos planos de aula foi uma das tarefas mais desafiantes do estágio, bem como uma das mais importantes para o desenvolvimento docente. Esta componente obrigatória auxiliou no fortalecimento de competências de organização e gestão do tempo, elementos essenciais para uma prática letiva de qualidade.

As aulas tinham durações de 50 ou 100 minutos, mas o tempo efetivo de prática ficava reduzido para 45 e 90 minutos, devido à necessidade de os alunos se prepararem e trocarem de roupa. As aulas mais curtas eram dedicadas a uma modalidade, enquanto as de 90 minutos eram normalmente politemáticas, combinando diferentes conteúdos.

A organização dos espaços teve um impacto significativo na planificação. Quer a ESSA, quer a EBQL, dispunham de três locais distintos para a prática da EF: o ginásio, o pavilhão e o espaço exterior na ESSA; o miniginásio, o espaço exterior e o recinto desportivo escolar na EBQL. A rotação dos espaços seguia uma lógica definida: nas duas primeiras semanas, as turmas ocupavam os espaços atribuídos e apenas na terceira semana se realizava a rotação. Na ESSA, as duas aulas semanais decorriam em locais diferentes, mas repetiam-se na semana seguinte. Já na EBQL, durante duas semanas consecutivas, as turmas mantinham o mesmo espaço em ambas as aulas.

Cada espaço era ocupado por apenas um professor, o que exigia uma coordenação cuidadosa. Na ESSA, quando as condições meteorológicas não permitiam utilizar o exterior, os alunos eram realocados para um terço do pavilhão, partilhando o local com outro grupo. Esta situação impunha desafios adicionais à planificação, exigindo a adaptação dos exercícios e a gestão de um espaço mais reduzido.

Considerando estas condicionantes espaciais e temporais, os planos de aula foram estruturados de forma a garantir flexibilidade e clareza, iniciando-se com informações básicas como data, local, turma, número de alunos, modalidade e objetivos. Incluíam também a lista de materiais necessários, aspeto que se revelou crucial para assegurar a fluidez da aula. Cada sessão seguia uma estrutura tripartida: fase preparatória (aquecimento), fase fundamental (conteúdos e prática) e fase final (alongamentos e reflexão).

Para cada exercício, efetuava-se uma descrição detalhada, acompanhada de um esquema visual e dos objetivos específicos, com o cálculo dos tempos parciais e totais. Esta organização auxiliava a implementação prática e permitia obter uma noção clara da distribuição do tempo. É importante salientar que, em algumas ocasiões, a planificação baseava-se nas solicitações dos professores titulares. A adaptação a estas diretrizes revelou-se positiva, considerando a coexistência de três metodologias distintas, o que permitiu uma aprendizagem significativa. Optou-se, por exemplo, por manter os procedimentos de aquecimento utilizados pelos docentes titulares na maioria das aulas.

No planeamento, foram introduzidas variantes de dificuldade e facilidade, permitindo que o mesmo exercício atendesse a diferentes níveis de desempenho. A coerência com o PNEF foi assegurada através da seleção criteriosa de exercícios alinhados com os objetivos de aprendizagem, visando a progressão nos níveis elementar e introdutório. Um exemplo concreto ocorreu na unidade de Basquetebol do 11.º ano, onde um exercício foi planeado com três níveis de complexidade. No primeiro nível, o foco incidia na execução técnica do passe e nas desmarcações. No nível seguinte, o grupo definia previamente o responsável pelo lançamento final. Na última progressão, ao chegarem ao meio-campo, os alunos realizavam uma situação de 2x1, em que o aluno posicionado ao centro assumia o papel de defesa.

O objetivo consistiu em proporcionar aos alunos as melhores condições para alcançarem níveis de performance superiores, recorrendo a situações de jogo reduzido nas modalidades coletivas e à repetição sistemática dos exercícios de avaliação nas modalidades individuais, como a ginástica.

A dinâmica de colaboração com cada professor titular assumiu características específicas. No 5.º ano, foi concedida ampla autonomia na elaboração dos planos de aula, sendo o feedback fornecido no final de cada sessão através de um balanço reflexivo sobre as estratégias implementadas. No 9.º ano,

as atividades foram desenvolvidas dentro dos parâmetros do planeamento anual do professor titular, elaborando-se exercícios específicos e recebendo orientações pós-aula sobre a adequação das tarefas. No 11.º ano, a colaboração incluía uma discussão prévia dos planos, permitindo ajustamentos antes da implementação, seguida de um balanço detalhado. Em todas as situações, os professores mantiveram uma postura de observação não intervencionista, respeitando a autonomia do estagiário.

Para além da planificação semanal, cada modalidade foi organizada com base nos objetivos dos níveis introdutório e elementar do Programa de EF. A definição de objetivos e a seleção de conteúdos foram realizadas em articulação com os professores titulares, que orientavam quanto aos aspetos a privilegiar em função das características do grupo, dos resultados do 1.º semestre e dos critérios de êxito estabelecidos. Estas orientações constituíram uma referência essencial, permitindo assegurar uma progressão lógica e ajustar as estratégias ao ritmo de cada grupo.

O planeamento foi sendo reajustado com base na avaliação formativa contínua. A observação do desempenho permitia reorganizar grupos ou adaptar exercícios para potenciar progressos. No 11.º ano, recorreu-se a fichas de observação (classificadas de 0 a 2), que orientavam as escolhas seguintes; no 5.º ano realizaram-se ajustes semelhantes de forma direta, enquanto no 9.º ano se adaptava o grau de complexidade das tarefas dentro das modalidades fixadas.

O grupo de estágio reunia-se quinzenalmente com os orientadores para partilhar experiências. Nestas reuniões, analisava-se o progresso, discutiam-se dificuldades e procuravam-se soluções colaborativas, promovendo um ambiente de interajuda fundamental para o desenvolvimento profissional. Cada estagiário partilhava pontos fortes e áreas a melhorar com sentido crítico e responsabilidade. Segundo Roldão (2007), o trabalho colaborativo assume-se como um conceito-chave na gestão curricular, sendo a colaboração um “cimento organizacional” imprescindível à eficácia dos projetos da escola.

Esta cooperação estendia-se ao Grupo de EF de cada escola na planificação de torneios e eventos. Nessas ocasiões, definiam-se funções específicas e assegurava-se a antecipação das intervenções num clima de respeito. Este trabalho conjunto revelou-se fundamental, pois o planeamento baseia-se na relação entre teoria e prática e é essencial para a concretização do currículo (Bossle, 2002; McCutcheon & Milner, 2002).

O processo de planeamento revelou-se uma aprendizagem progressiva. Inicialmente, verificaram-se dificuldades em estimar tempos e antecipar as reações dos alunos, o que resultava em planos desajustados. Um exemplo ocorreu numa das primeiras sessões de basquetebol do 5.º ano, em que se planearam exercícios técnicos demasiado complexos, obrigando a uma simplificação em tempo real que comprometeu o ritmo da aula. Através da observação sistemática e do diálogo reflexivo, aprendeu-se a adequar as tarefas às capacidades reais das turmas e a prever alternativas para imprevistos. Esta experiência consolidou a convicção de que o planeamento deve manter-se dinâmico e ajustável para responder às necessidades emergentes sem perder de vista os objetivos estabelecidos.

Figura 9- Rotação da ESSA

1ª ROTAÇÃO DE 12 DE SETEMBRO A 27 DE SETEMBRO										
	16, 23		17, 24		18, 25		19, 26		20, 27	
TEMPOS	SEGUNDA	SALA	TERÇA	SALA	QUARTA	SALA	QUINTA	SALA	SEXTA	SALA
08:00 - 08:50		GIN	11ºJ	GIN		GIN	12ºH	GIN		GIN
	12ºE	PAV		PAV		PAV	11ºD	PAV	11ºH	PAV
	11ºF	EXT		EXT		EXT		EXT		EXT
08:55 - 09:45		GIN	11ºJ	GIN		GIN	12ºH	GIN		GIN
	12ºE	PAV	12ºD	PAV	2ºK	PAV	11ºD	PAV	11ºH	PAV
	11ºF	EXT		EXT	10ºA	EXT	10ºE	EXT		EXT
10:00 - 10:50	12ºB	GIN	10ºF	GIN	12ºI	GIN	11ºF	GIN	12ºA	GIN
	12ºC	PAV	12ºD	PAV		PAV	11ºA	PAV	11ºJ	PAV
	2ºK	EXT		EXT		EXT	11ºB	EXT	10ºF	EXT
10:55 - 11:45	12ºB	GIN	11ºB	GIN	12ºC	GIN		GIN	12ºA	GIN
	12ºC	PAV	12ºA	PAV		PAV	11ºA	PAV	12ºG	PAV
	11ºH	EXT	12ºH	EXT	10ºB	EXT	11ºB	EXT	10ºF	EXT
11:50 - 12:40	12ºF	GIN	11ºA	GIN	11ºC	GIN		GIN	12ºD	GIN
	12ºI	PAV	11ºE	PAV	3ºK	PAV	12ºB	PAV	11ºG	PAV
	10ºG	EXT	12ºG	EXT	2ºL	EXT	12ºE	EXT	10ºD	EXT
12:45 - 13:35	12ºF	GIN	11ºD	GIN	11ºC	GIN		GIN	11ºE	GIN
	12ºI	PAV	11ºE	PAV		PAV	DE	PAV	10ºC	PAV
		EXT	12ºG	EXT	1ºJ	EXT		EXT	12ºF	EXT
13:45 - 14:35		GIN		GIN		GIN		GIN		GIN
	DE	PAV	DE	PAV	DE	PAV	DE	PAV	DE	PAV
		EXT		EXT		EXT		EXT		EXT
14:40 - 15:30	10ºC	GIN		GIN		GIN	2ºJ	GIN	2ºL	GIN
	10ºD	PAV		PAV	DE	PAV		PAV	10ºH	PAV
		EXT		EXT		EXT		EXT		EXT
15:40 - 16:30	10ºC	GIN	10ºE	GIN	10ºI	GIN		GIN	1ºJ	GIN
	10ºD	PAV		PAV		PAV		PAV	10ºH	PAV
	11ºC	EXT		EXT		EXT	1ºK	EXT		EXT
16:40 - 17:30	11ºG	GIN	10ºE	GIN	10ºH	GIN	10ºG	GIN	10ºB	GIN
	10ºA	PAV	1ºL	PAV		PAV	3ºJ	PAV	10ºI	PAV
	3ºJ	EXT	2ºJ	EXT		EXT	1ºL	EXT		EXT
17:35 - 18:25	11ºG	GIN		GIN		GIN	10ºG	GIN	10ºB	GIN
	10ºA	PAV	1ºK	PAV		PAV		PAV	10ºI	PAV
	3ºK	EXT		EXT		EXT		EXT		EXT

Figura 10- Rotação da EBQL

ROTAÇÃO DE INSTALAÇÕES 2024/25			
1º SEMESTRE			
2 Turmas		Professores	
		Rotação 1	Rotação 2
		Carla Marta Bruno Regalo Luís Silva	Susana Viana Susana Vale Luís Junho Cláudio Guinapo
Semanas		Espaços de Aula	
1	16/09 a 20/09	Exterior + MGA	Sintético
2	23/09 a 27/09	Sintético	Exterior + MGA
3	30/09 a 04/10	Exterior + MGA	Sintético
4	07/10 a 11/10	Sintético	Exterior + MGA
5	14/10 a 18/10	Exterior + MGA	Sintético
6	21/10 a 25/10	Exterior + MGA	Sintético
7	28/10 a 01/11	Sintético	Exterior + MGA
8	04/11 a 08/11	Sintético	Exterior + MGA
9	11/11 a 15/11	Exterior + MGA	Sintético
10	18/11 a 22/11	Exterior + MGA	Sintético
11	25/11 a 29/11	Sintético	Exterior + MGA
12	02/12 a 06/12	Sintético	Exterior + MGA
13	09/12 a 13/12	Exterior + MGA	Sintético
14	16/12 a 20/12	Exterior + MGA	Sintético
15	06/01 a 10/01	Sintético	Exterior + MGA
16	13/01 a 17/01	Sintético	Exterior + MGA
17	20/01 a 24/01	Exterior + MGA	Sintético

As aulas do 5ºA da Prof. Carla Marta deverão assumir a Rotação 2 e não a Rotação 1.  
 Prof. Luís Silva, tem dias...

### 3.2. Ensino

A presente secção descreve e justifica as opções metodológicas, organizacionais e de gestão adotadas durante a prática letiva. O ensino é entendido como um processo dinâmico que exige a articulação contínua entre planeamento, ação e reflexão. Mais do que intenções formuladas no papel, torna-se necessário interpretar o momento, reagir e ajustar a intervenção em função das situações concretas através de uma prática reflexiva. À semelhança do que afirmou Donald Schön ao definir o *reflective practitioner*, sublinhando a importância de pensar-na-ação e pensar-sobre-a-ação, autores como Farrell (2015) reforçam a necessidade de enquadrar essa reflexão num quadro sistemático que torne a tomada de decisão mais informada e orientada para a melhoria da aprendizagem.

Paralelamente, procurou-se manter a coerência entre objetivos, atividades e critérios de avaliação, de modo a que cada escolha metodológica contribuísse explicitamente para as metas curriculares. Nesta secção, descrevem-se os procedimentos utilizados para transmitir informação, organizar a atividade, acompanhar o progresso dos alunos e promover um clima de aula positivo, evidenciando como a prática foi moldada pelas características das turmas, pelos recursos disponíveis e pelos dados da avaliação diagnóstica.

Ao longo do ano, foi assumida a responsabilidade pelo controlo de presenças nas três turmas. Esta rotina permitiu conhecer melhor os alunos e criar um momento inicial de organização e captação de atenção, garantindo o contacto visual com o grupo. Após este momento, indicavam-se as modalidades a trabalhar, explicando os objetivos gerais e mencionando os exercícios a realizar, embora a explicação detalhada ocorresse no momento específico de cada atividade. Por vezes, no início da aula, enumeravam-se os objetivos dos níveis introdutório e elementar, permitindo aos alunos compreender a sua presença nos exercícios da sessão.

As rotinas de aquecimento variaram consoante a metodologia definida pelos professores titulares e os espaços disponíveis. Na turma do 11.º ano, o aquecimento envolvia geralmente corrida seguida de algum exercício lúdico. No 5.º ano, realizavam-se duas voltas ao recinto desportivo, seguidas de ativação articular com base em indicações de um aluno ou do professor. Caso a aula decorresse no miniginásio, executava-se apenas a ativação articular. No 9.º ano, os alunos realizavam inicialmente exercícios numa ordem predefinida pelo professor titular, com corrida no recinto exterior ou junto aos balneários; no miniginásio, optava-se por exercícios lúdicos.

A gestão do tempo exigiu adaptações constantes. As aulas de 45 minutos no 11.º ano eram geralmente dedicadas a uma única modalidade. Já no 5.º e 9.º anos, essas sessões envolviam, por norma, várias modalidades. As aulas de 90 minutos assumiam, na maioria dos casos, uma natureza politemática para todas as turmas.

Na parte fundamental, a organização baseava-se maioritariamente no sistema de estações, permitindo a passagem dos alunos por diversos exercícios e modalidades na mesma aula. Essa estrutura seguia uma progressão lógica: exercícios analíticos, formas jogadas e, por fim, o jogo formal, incluindo por vezes jogos pré-desportivos como transição. Em modalidades como o Basquetebol e o Andebol, as situações de jogo foram frequentemente realizadas com um número reduzido de jogadores.

Realizou-se sempre a demonstração dos exercícios antes de iniciar a prática, estratégia considerada benéfica para minimizar dúvidas ao longo da aula. Caso surgissem dificuldades em determinados exercícios, efetuava-se uma progressão ou, no caso da ginástica, utilizava-se material de apoio. Sempre que algum material deixava de ser utilizado, solicitava-se aos alunos que o arrumassem nos

locais próprios. Na parte final da aula, existiam rotinas de arrumação, sendo cada grupo responsável pelo equipamento utilizado. Após essa tarefa, realizavam-se alongamentos, conduzidos por um aluno no 5.º ano ou pelo professor nas restantes turmas. Seguidamente, procedia-se a um breve balanço da sessão, onde eram destacados os erros mais comuns, os progressos observados e os objetivos para as próximas aulas.

No 5.º ano, a transmissão de informação exigiu uma abordagem multimodal, combinando a explicação verbal com a comunicação gestual e a demonstração prática. Esta multiplicidade de canais justifica-se pela menor autonomia desta faixa etária e pela natural propensão à dispersão. A ênfase dos pontos-chave revelou-se fundamental para assegurar a assimilação dos conteúdos. Como referem Tomlinson et al. (2003), quando os alunos são confrontados com tarefas para as quais não possuem as competências necessárias, tanto o seu rendimento como a autoestima diminuem, pelo que a clareza na transmissão de informação se torna essencial.

Com os alunos do 9.º ano, a metodologia centrou-se na explicação verbal complementada pela demonstração prática. O superior grau de maturidade cognitiva permite que estes alunos processem informação complexa através de menos canais, tornando menos necessários os suportes gestuais constantes. A teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo sugere que a aprendizagem ocorre quando as tarefas se situam num ponto onde os alunos não conseguem funcionar sozinhos, mas têm sucesso com apoio adequado, o que neste nível se concretiza através de instruções diretas e demonstrações focadas.

Quanto ao 11.º ano, a explicação verbal assumiu-se, na generalidade das situações, como forma de transmissão de informação suficiente. A autonomia consolidada permite que os alunos processem instruções de forma mais sintética e direta, dispensando demonstrações sistemáticas. Neste nível, privilegia-se a clareza conceptual e a precisão terminológica, confiando na capacidade dos alunos para transformarem instruções verbais em execução prática autónoma.

O acompanhamento das atividades baseou-se na observação sistemática e no feedback em três níveis: coletivo (erro generalizado), por grupo (correções específicas) e individual (pormenores técnicos). Durante a prática, procurou-se circular entre as estações, mantendo todos os alunos no campo de visão. Esta estratégia permitiu recolher mais informação, intervir com maior frequência e reduzir comportamentos fora da tarefa.

No que diz respeito aos feedbacks, utilizaram-se diferentes abordagens dependendo da ação do aluno, da generalidade do erro e da posição do professor. Procurou-se sempre "fechar" o feedback: corrigir e voltar a observar para assegurar a implementação da correção. Como referem López Pastor et al. (2016), o feedback pedagógico pode assumir funções informativas, corretivas e motivacionais, orientando o aluno na melhoria da execução, reforçando comportamentos adequados e promovendo a autoconfiança e o empenho.

Ao longo do ano, procurou-se adaptar cada tipo de feedback ao momento da aula e às características dos alunos, rentabilizando as situações de ensino-aprendizagem. A formação de grupos variou conforme as turmas e os objetivos: nos exercícios, optou-se frequentemente por grupos heterogéneos, enquanto nos jogos formais se privilegiaram grupos mais homogéneos, seguindo a metodologia dos professores titulares do 5.º e 11.º anos. No 9.º ano, manteve-se a preferência por grupos aleatórios, em conformidade com a prática do professor titular.

A diferenciação pedagógica foi implementada, sempre que possível, através de variantes de dificuldade dentro do mesmo exercício, permitindo que alunos de diferentes níveis trabalhassem com objetivos adequados às suas capacidades. Esta abordagem mostrou-se eficaz para manter o

envolvimento e o desafio progressivo. Perante a observação do sucesso dos alunos, realizavam-se ajustes imediatos, simplificando ou complexificando tarefas, alterando repetições ou modificando estações. Em dias de limitação de espaço, os exercícios eram adaptados ao terço de pavilhão disponível, mantendo os objetivos prioritários. Um exemplo prático ocorreu na unidade de Voleibol do 11.º ano onde, ao diagnosticar dificuldades no passe de ataque, as sessões seguintes foram adaptadas com exercícios de progressão específica, permitindo a repetição sistemática do gesto em situação próxima do jogo real.

Como referido anteriormente, no 11.º ano utilizaram-se fichas de registo com os objetivos de cada nível, atribuindo uma pontuação de 0 a 2. Estas grelhas orientaram a tomada de decisões sobre a repetição de conteúdos ou a progressão das unidades. As escolhas baseavam-se nas observações anotadas, com especial atenção às fases de jogo, onde a tomada de decisão sob pressão era mais evidente. Esta observação permitia diagnosticar problemas com precisão: no Voleibol, ao identificar erros técnicos no serviço por cima, o feedback deixou de ser genérico e passou a focar-se na raiz do problema, tornando-se mais eficaz. No 5.º ano, efetuou-se um acompanhamento semelhante através de notas pessoais, enquanto no 9.º ano se ajustava o grau de complexidade das tarefas.

Procurou-se promover um ambiente de aprendizagem motivador, reconhecendo que o clima de aula é determinante no bem-estar e rendimento dos alunos. Como referem Wang e Degol (2016), o clima de sala de aula é um construto multidimensional que engloba a atmosfera, os valores e as redes sociais, exercendo influência significativa sobre os resultados académicos e o desenvolvimento psicossocial.

Para criar este ambiente positivo, o feedback construtivo foi utilizado sistematicamente para orientar e encorajar o progresso. A valorização das conquistas contribuiu para reforçar a autoconfiança e a motivação intrínseca. Demonstrou-se igualmente implicação afetiva, mantendo a atenção às dificuldades individuais e criando um espaço de segurança para os alunos. A utilização de tarefas lúdicas, tanto no início como na parte fundamental, revelou-se eficaz para captar o interesse e promover o envolvimento ativo. Como reforço positivo, permitia-se ocasionalmente a prática de modalidades preferidas como recompensa pelo empenho, o que fortaleceu a relação pedagógica e aumentou o interesse pelas aprendizagens subsequentes.

Procurou-se manter uma gestão equilibrada entre desafio e apoio, ajustando o nível de dificuldade das tarefas às capacidades dos alunos e introduzindo alterações imediatas sempre que a resposta da turma o exigia. O questionamento reflexivo na parte final das aulas constituiu outra ferramenta essencial para promover a metacognição e a autorregulação. Ao incentivar os alunos a refletirem sobre as aprendizagens, as dificuldades e as estratégias utilizadas, fomentou-se a capacidade de assumirem responsabilidade pelo próprio processo, promovendo uma postura mais ativa e autónoma.

Ao longo da intervenção pedagógica, diversificaram-se os estilos de ensino, ajustando-os a cada turma. No 5.º ano, recorreu-se essencialmente aos estilos Comando e Tarefa, uma vez que esta faixa etária exige um controlo mais direto dada a menor autonomia. O estilo Comando foi fundamental para assegurar o cumprimento rigoroso das instruções e a disciplina. Já o estilo Tarefa começou a ser introduzido à medida que os alunos se tornavam mais autónomos, permitindo-lhes escolher a ordem de exercícios ou adaptar o ritmo de execução, desenvolvendo a responsabilidade individual sob orientação constante.

Nos 9.º e 11.º anos, com o aumento da maturidade, integraram-se estilos que favorecem a interação entre pares, como o estilo Recíproco. Este foi aplicado sobretudo em modalidades individuais, como

a ginástica e o atletismo, onde um aluno assumia o papel de observador e outro o de executante, fornecendo feedback com base em critérios definidos. Este processo contribuiu para o desenvolvimento da comunicação, cooperação e sentido crítico.

No 11.º ano, introduziram-se gradualmente estilos de natureza mais aberta e reflexiva, nomeadamente a Descoberta Guiada, a Autoavaliação e, em exceções pontuais, o estilo Iniciado pelo Aluno. A Descoberta Guiada foi aplicada através de questionamento estratégico, levando os alunos a encontrar soluções para problemas motores ou táticos. A Autoavaliação permitiu a reflexão sobre o desempenho individual face aos critérios de êxito. O estilo Iniciado pelo Aluno foi utilizado em contextos de elevada coesão, onde alunos com maior competência assumiram a iniciativa na organização de tarefas ou demonstrações. Segundo Mosston e Ashworth (2008), a diversidade de estilos permite “otimizar o processo de ensino-aprendizagem, respondendo à singularidade de cada aluno e promovendo o seu desenvolvimento integral”.

As situações de indisciplina foram raras, resultado do trabalho prévio dos professores titulares na definição de regras e rotinas. Este ambiente estruturado permitiu que as aulas decorressem com fluidez. Os alunos foram mantidos constantemente ativos através de transições rápidas e de um posicionamento estratégico que garantia o controlo visual de todos os grupos. A proximidade física e o contacto visual revelaram-se eficazes para prevenir comportamentos desviantes. Perante comportamentos pontualmente fora da tarefa, recorreu-se a intervenções rápidas e discretas, como chamadas de atenção breves ou o redirecionamento do grupo para o objetivo principal, restabelecendo o foco sem perturbar a dinâmica da aula.

No geral, as turmas mostraram-se respeitadoras, colaborantes e responsáveis; ainda assim, cada grupo apresentou desafios distintos que exigiram ajustes estratégicos. O maior desafio disciplinar surgiu no 9.º ano que, embora demonstrasse um comportamento genericamente adequado, revelava tendência para a distração, envolvendo-se em brincadeiras entre pares. Especialmente os alunos do sexo masculino manifestavam um comportamento mais lúdico, com dificuldade em manter o foco prolongado. Os momentos de formação de grupos revelaram-se particularmente desafiantes nesta turma, exigindo uma intervenção mais diretiva para organizar os alunos. Esta característica, típica da adolescência, impôs uma vigilância mais ativa e intervenções pontuais para redirecionar o foco para as tarefas de aprendizagem.

No 5.º ano, os episódios de distração ocorriam essencialmente quando a tarefa se revelava demasiado fácil, levando ao aborrecimento e à procura de estímulos alternativos. Esta constatação reforçou a importância de ajustar constantemente o nível de desafio às capacidades reais dos alunos. Já no 11.º ano, observou-se uma dinâmica diferente: os alunos demonstravam, por vezes, uma gestão estratégica do esforço, poupando energia em certas atividades. Este comportamento reflete uma maior maturidade e capacidade de autorregulação, características do desenvolvimento adolescente avançado.

Como referem Emmer e Sabornie (2015), “a ordem não é o objetivo principal, mas serve os propósitos fundamentais da aprendizagem e do crescimento social e moral dos alunos”. Assim, a gestão da sala de aula mede-se pela capacidade de criar condições para a aprendizagem. Os mesmos autores acrescentam que esta “inclui também ações e estratégias que previnem, corrigem e redirecionam comportamentos inadequados” (p. 8), destacando a importância de uma atuação equilibrada. Foi neste sentido que se procurou intervir, mantendo um clima positivo onde a ordem estivesse ao serviço do bem-estar coletivo. Além dos aspetos metodológicos, existiu a preocupação

de assegurar a segurança na prática e valorizar dimensões como a cooperação, o respeito mútuo e o fair-play.

No que respeita à observação de aulas, revelou-se enriquecedor acompanhar as práticas dos colegas estagiários, analisando as diferentes formas de condução que variam entre posturas mais rígidas ou flexíveis. A observação de outros docentes permitiu identificar a diversidade de métodos, a transmissão de valores e a cooperação na partilha de espaços. A partilha no seio do núcleo de estágio foi fundamental para o desenvolvimento profissional. Ao observar os pares, constatou-se que a integração de jogos lúdicos bem estruturados permitia alcançar objetivos técnicos com maior entusiasmo, o que levou à incorporação frequente de abordagens semelhantes, verificando que o fator "novidade" era um potente catalisador do envolvimento.

O papel do orientador cooperante foi igualmente determinante, partilhando experiência sobre como aplicar o conhecimento no processo de lecionação. A observação da sua prática revelou a eficácia do questionamento orientado face aos erros. Se inicialmente a tendência era corrigir de forma diretiva, a adoção do método de questionamento como, "Onde podes melhorar este gesto?" passou a promover a autorregulação, transformando erros em oportunidades de descoberta guiada.

Em retrospectiva, reconhece-se uma evolução significativa na intervenção pedagógica. No início do segundo semestre, verificava-se alguma insegurança e uma tendência para seguir rigidamente o plano de aula. Por exemplo, numa das primeiras sessões de Basquetebol com o 11.º ano, manteve-se o exercício de lançamento planeado apesar das dificuldades técnicas observadas, por receio de desvios ao plano. Com o decorrer das semanas, ganhou-se confiança para ajustar tarefas em tempo real, simplificando ou tornando mais complexos os exercícios conforme a resposta dos alunos. Paralelamente, a dependência inicial de estilos mais diretivos deu lugar a uma diversificação metodológica consciente. A instrução direta cedeu espaço à implementação de estilos como a Descoberta Guiada e o Ensino Recíproco. Esta progressão refletiu não apenas maior confiança, mas a compreensão de que diferentes momentos de aprendizagem exigem diferentes abordagens. A transição de uma postura de "transmissor de conhecimento" para "facilitador de aprendizagens" constituiu um marco fundamental no desenvolvimento profissional.

### **3.3. Avaliação**

A avaliação constitui uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere Fernandes (2011), "a avaliação pedagógica pode ser considerada como um processo sistemático e propositado de recolha de informação acerca das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Sempre que julgado necessário e oportuno, a análise da informação recolhida permite distribuir feedback aos alunos, para que eles possam regular e autorregular as suas aprendizagens" (p.14). Esta perspetiva situa-a como parte integrante do ciclo pedagógico, onde planeamento, intervenção e avaliação se articulam de forma contínua e reflexiva (Hay & Penney, 2013). Desta forma, a avaliação foi utilizada como reguladora do planeamento e promotora da aprendizagem, sempre em articulação com os critérios definidos pelo Departamento de EF.

Na Escola da Quinta da Lomba, o estágio iniciou-se após a realização das avaliações iniciais pelos docentes titulares. Na turma do 9.º ano, a avaliação diagnóstica incluiu duas vertentes: os testes de aptidão física do FITescola, que forneceram dados objetivos sobre a condição física, e a observação direta do professor titular, que comparou os desempenhos atuais com os resultados do ano anterior. Na turma do 5.º ano, a avaliação inicial foi realizada através da observação em contexto de aula, permitindo identificar níveis de desempenho, necessidades individuais e características do grupo.

Procedeu-se ainda à análise dos registos das turmas com o apoio dos professores cooperantes, o que facilitou o conhecimento do perfil e das necessidades dos alunos. Procurou-se um envolvimento ativo nesta fase, observando as avaliações, refletindo sobre o desempenho e discutindo percepções com os docentes. Estas interações foram fundamentais para desenvolver a capacidade de análise crítica e aperfeiçoar a perspetiva pedagógica. Concluída esta fase, realizaram-se avaliações intercalares, durante as quais os orientadores solicitaram a apreciação do estagiário sobre o desempenho dos alunos. Esta partilha serviu de base para uma discussão conjunta, permitindo identificar convergências ou divergências e fundamentar eventuais ajustes nos parâmetros avaliativos.

A avaliação formativa desempenhou um papel central, assumindo-se como um instrumento de regulação da aprendizagem e de apoio às decisões pedagógicas. Mais do que classificar, permitiu observar sistematicamente o desempenho, identificar dificuldades e ajustar estratégias. William (2011) sublinha que é através da avaliação que se pode verificar se uma sequência instrucional resultou nas aprendizagens pretendidas. A prática torna-se formativa quando a evidência sobre o desempenho é efetivamente utilizada para tomar decisões instrucionais fundamentadas. Através das fichas de observação elaboradas, sobretudo na turma com participação mais direta, foi possível recolher informação detalhada que orientou a seleção de exercícios e a introdução de progressões. Como referem Black e William (2018), a avaliação formativa é um processo contínuo de recolha e interpretação de evidências para melhorar o ensino, algo que se verificou na prática ao constatar que pequenos ajustes traziam resultados significativos no envolvimento dos alunos.

No segundo semestre, verificou-se uma participação direta na avaliação sumativa. No 11.º ano, foram elaboradas propostas de classificação que, após análise e discussão com o professor titular, resultaram nas notas finais. No 5.º ano, a docente responsável solicitava uma apreciação qualitativa e quantitativa (de 0 a 5) com base nas observações realizadas em aula. No 9.º ano, o acompanhamento foi feito através da grelha de registo do professor titular, onde constavam as notas por modalidade e a nota final. Embora a atribuição formal de notas variasse conforme o contexto, o conhecimento profundo dos critérios de avaliação permitiu fundamentar todas as sugestões apresentadas com segurança.

Para a concretização de um processo de avaliação coerente, definiram-se e utilizaram-se instrumentos específicos, cujos parâmetros e critérios estavam alinhados com os documentos orientadores do grupo disciplinar. Cada instrumento foi concebido para refletir os objetivos de aprendizagem de cada modalidade e nível, garantindo uma correspondência clara entre o ensino e a avaliação. O principal instrumento de avaliação formativa foi a ficha de observação, que incluía a identificação dos estudantes, a modalidade e o nível correspondente (introdutório, elementar ou ambos). Esta ficha baseava-se numa escala de 0 a 2, aplicada aos descritores de desempenho, sendo preenchida em tempo real durante as aulas práticas. Após cada sessão, os registos eram revistos, completados e transpostos para uma base de dados em suporte digital.

A avaliação sumativa assentou na consolidação destes dados, complementada por testes de aptidão física (FITescola) e, no 11.º ano, por um teste escrito de conhecimentos. Todos os resultados eram compilados e ponderados numa grelha de cálculo, que determinava a classificação final. Adicionalmente, promoveram-se sessões de autoavaliação e heteroavaliação e, em casos específicos, utilizaram-se trabalhos teóricos como instrumentos de avaliação alternativa.

A partilha dos resultados de avaliações anteriores permitiu identificar as necessidades prioritárias e definir objetivos realistas. Por exemplo, os dados do 9.º ano revelaram uma turma com bases

técnicas sólidas em modalidades como o Basquetebol, mas com lacunas no Voleibol. Esta informação foi determinante para orientar o planeamento do segundo semestre, priorizando a consolidação dos fundamentos antes de avançar para conteúdos complexos. Desta forma, a avaliação diagnóstica funcionou como o ponto de partida para a definição de metas concretas, tal como preconizam os Programas de EF.

No 11.º ano, colaborou-se com o professor titular desde o primeiro semestre na elaboração de fichas de observação individuais. Cada estudante era avaliado de 0 a 2, o valor 0 correspondia a “não consegue executar a tarefa”, o 1 a “consegue com dificuldade” e o 2 a “consegue sem dificuldade”. López-Pastor et al. (2013) referem que é possível realizar uma avaliação integrada através do uso de diferentes instrumentos que envolvam os alunos, destacando que ferramentas como *checklists* e escalas graduadas são eficazes tanto na avaliação diagnóstica como na formativa. Estes instrumentos visaram não só familiarizar o estagiário com o processo avaliativo, mas também treinar a capacidade de observação para garantir precisão nas propostas de classificação, auxiliando ainda na definição de adaptações para cada aluno.

A operacionalização das fichas de observação revelou-se, inicialmente, um desafio. Observar vários alunos em simultâneo, gerindo o comportamento da turma e efetuando correções, exigiu o desenvolvimento de estratégias adequadas. Seguindo a orientação do professor cooperante, a observação iniciou-se pelos elementos mais simples, como a postura e as ações fundamentais, progredindo depois para aspetos complexos. Esta abordagem facilitou a análise e a sistematização da informação. Para otimizar o processo, organizaram-se frequentemente os alunos em grupos reduzidos e em situações de jogo com menos elementos.

Esta ferramenta foi determinante na regulação do ensino. Black e Wiliam (2009) definem a prática formativa como aquela em que evidências sobre o desempenho são recolhidas e utilizadas para tomar decisões sobre os próximos passos da instrução, tornando-as mais fundamentadas. No 5.º ano, embora sem fichas formais, as observações contínuas permitiram identificar dificuldades e introduzir ajustes imediatos. No 9.º ano, os dados da avaliação formativa possibilitaram modificar o grau de complexidade dos exercícios dentro do planeamento definido, respondendo aos diferentes níveis dos alunos.

A informação recolhida através da avaliação formativa era partilhada com os alunos durante os momentos de feedback individual e coletivo, permitindo-lhes compreender o seu progresso e identificar áreas a desenvolver, sendo também discutida com o professor titular para a definição de estratégias de melhoria.

Um aspeto fundamental foi a estreita articulação entre a avaliação formativa e a sumativa. Os dados recolhidos continuamente através das observações e das fichas de registo não serviam apenas para regular o ensino, constituindo a base documental que sustentava as decisões avaliativas. Como refere Fernandes (2011), esta articulação permite que “a avaliação sumativa se construa sobre um conjunto robusto de informações recolhidas ao longo do processo”, garantindo maior justiça e validade às classificações. Tara (2005) defende que estas duas vertentes não devem ser vistas como opostas, sublinhando que reconhecer a centralidade da avaliação sumativa é essencial para o desenvolvimento da avaliação formativa.

Embora a avaliação fosse contínua, existiam momentos específicos para a avaliação formal. A responsabilidade de decidir as aulas destinadas às avaliações de cada modalidade e aos testes do FITescola cabia ao professor, exigindo um planeamento organizado em função desses momentos. A única modalidade para a qual não se registaram classificações formais por parte do estagiário foi o

Tag-Rugby, devido ao número reduzido de sessões, ficando a atribuição de notas sob a responsabilidade do professor titular, embora com colaboração baseada em observações informais. Nas restantes turmas, verificou-se que apenas a Ginástica e os testes do FITescola foram avaliados em aulas específicas, sendo nas demais modalidades considerado o desempenho demonstrado ao longo de todo o processo.

Em termos gerais, a avaliação em EF assume um caráter contínuo e sistemático, baseando-se nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Desta forma, além do desempenho técnico, consideram-se dimensões como atitudes, responsabilidade, cooperação e respeito. A classificação final resulta da ponderação de quatro grandes áreas: Atividades Físicas (75%), Aptidão Física (15%), Conhecimentos (10%) e Atitudes e Valores.

Dentro das Atividades Físicas, a avaliação não corresponde a uma média simples, mas à valorização das melhores prestações em diferentes áreas. Nos Jogos Desportivos Coletivos, consideram-se as duas melhores avaliações. Entre as variantes de Ginástica e o Atletismo, contabiliza-se a melhor nota. As Atividades Rítmicas Expressivas têm uma avaliação própria e obrigatória. Por fim, nas áreas complementares (desportos de raquete, outras modalidades e atividades de exploração da natureza), selecionam-se as duas melhores classificações.

A Aptidão Física (15%) foi avaliada com base nos testes do FITescola, aferindo componentes como resistência, velocidade, força e mobilidade. A componente de Conhecimentos (10%) no 11.º ano foi avaliada através de um teste escrito sobre “Aptidão Física e Saúde” e “Componentes de Treino”, visando complementar a prática com bases teóricas. No 5.º e 9.º anos, os professores optaram por avaliar esta métrica com base no desempenho e conhecimentos demonstrados durante as aulas práticas. A atribuição dos níveis dependia do cumprimento integral dos critérios, por exemplo, para atingir o nível elementar, o estudante teria de cumprir 10 dos 12 parâmetros com a pontuação máxima nas grelhas de observação.

Quando o aluno não atingia integralmente os critérios mínimos, mas demonstrava progressos significativos, utilizavam-se classificações intermédias: PI (Parte Introdutório, 0,5 pontos) e PE (Parte Elementar, 1,5 pontos). As restantes classificações eram registadas como I (1 ponto, nível Introdutório) e E (2 pontos, nível Elementar). Allen e Tanner (2006) defendem que o número de níveis de desempenho deve basear-se na facilidade de distinção entre eles, sublinhando que a necessidade de atribuir crédito parcial indica a importância de expandir a rubrica para capturar com precisão as gradações de competência.

Esta organização permitia maior justiça na avaliação, reconhecendo o esforço e a evolução dos alunos. A partir desta estrutura, era possível somar e ponderar automaticamente os valores, obtendo a classificação final de 0 a 20. A função como estagiário consistiu em registar nas fichas de observação os desempenhos e, posteriormente, transpor os dados para a grelha de avaliação, assegurando rigor e sistematização. Estudos demonstram que a adoção de uma avaliação contínua robusta melhora as competências de aprendizagem, tornando as metodologias mais eficazes (Deeba et al., 2022).

Nos casos de dispensa das aulas práticas, o professor podia solicitar trabalhos teóricos ou relatórios para realizar uma avaliação alternativa. No 11.º ano, por exemplo, verificou-se o caso de uma aluna impedida de praticar ginástica de aparelhos, contudo, por ter atingido o nível elementar na ginástica de solo, não foi necessária uma adaptação formal da avaliação.

Outro aspeto relevante foi o recurso à autoavaliação e heteroavaliação. Boud e Falchikov (2006) defendem que preparar os alunos para a aprendizagem ao longo da vida envolve capacitá-los para

juízos complexos sobre o seu trabalho e o dos outros. Citando Candy et al. (1994), os autores sublinham que os alunos devem ser capazes de avaliar a sua própria aprendizagem para reduzirem a dependência excessiva de opiniões externas. No 5.º e 9.º anos, este processo ocorreu através do questionamento direto; no 11.º ano, os alunos indicavam a classificação que consideravam adequada, seguindo-se uma análise conjunta com base nos critérios definidos.

Embora a comunicação formal com encarregados de educação e a participação nos Conselhos de Turma pertencessem aos titulares, os orientadores asseguraram a compreensão integral destes procedimentos. No 11.º ano, participou-se ativamente no tratamento e lançamento de notas em suporte digital, onde cada modalidade e componente (Aptidão Física, Conhecimentos e Atitudes) eram ponderadas para o cálculo automático da nota final. Posteriormente, colaborou-se com o professor titular no lançamento das classificações no sistema GIAE.

Esta experiência permitiu compreender os procedimentos burocráticos e a importância do rigor na fundamentação das notas. Os dados recolhidos sistematicamente serviram de suporte às decisões e permitiram ao titular fundamentar, de forma transparente, as informações transmitidas à comunidade escolar. No primeiro semestre, a participação foi essencialmente observacional, permitindo compreender a lógica do processo. No segundo, ao assumir um papel ativo no tratamento de dados, constatou-se a diferença entre observar e avaliar, a primeira exige rigor, mas a segunda acrescenta a responsabilidade de tomar decisões com impacto no percurso escolar.

Do ponto de vista da prática pedagógica, a avaliação foi decisiva para consolidar competências. Facilitou o aperfeiçoamento da observação técnica e proporcionou segurança para fundamentar classificações em diálogo com os alunos. Como referem Ribeiro de Oliveira et al. (2023), a reflexão é uma atitude essencial que permite ao professor repensar a prática e aprimorar o desempenho. Em síntese, a avaliação mostrou-se um elemento essencial para ajustar o planeamento e promover aprendizagens significativas, reafirmando que avaliar é, acima de tudo, uma forma de ensinar.

Figura 11-Exemplo da ficha de observação no 1º semestre

Ginástica de solo	Coopera com os companheiros nas ajudas	Colabora na arrumação e preservação do material	Cambalhota à frente engrupada	Cambalhota à retaguarda engrupada	Cambalhota à frente encarpada	Cambalhota à retaguarda encarpada	Pino	Camabalho ta pós pino	Roda	Salto em extensão	Vela	Ponte, espargata ou folha	Avião
Aluno 1			2				2	2	2	2		2	2
Aluno 2			1				1	1	1	2		1	1
Aluno 3			2				2	1	1	2		2	2
Aluno 4			2				1	2	1	2		2	2
Aluno 5			2				2	2	2	2		2	2
Aluno 6			1				2	2	1	2		1	1
Aluno 7			2				2	2	2	2		2	2
Aluno 8													
Aluno 9			2	1					1	2		2	1
Aluno 10				1			2	2	2	2		2	1
Aluno 11			2							2		2	2
Aluno 12			2				0	1	1	2		2	1
Aluno 13							0	2	1	0		2	2
Aluno 14													
Aluno 15			2		1		0	0		2		2	1
Aluno 16													
Aluno 17				2			2	2	2	2		2	2
Aluno 18			2	0						2		2	2
Aluno 19			2	1						2		2	1
Aluno 20				1			2	2	2	1		2	2
Aluno 21			2	2						2		2	2
Aluno 22			2	0						2		2	2
Aluno 23			2	0						2		2	2
Aluno 24				1			2	2	2	2		2	2
Aluno 25				1			1	2	2	2		2	1
Aluno 26				2			1	0	1	2		2	2
Aluno 27			2	2			0	0	1	2		2	2
Aluno 28				2			2	2	1	2		2	2

Figura 12-Exemplo da ficha de observação no 2º semestre

	Coopera com os companheiros nas ajudas	Colabora na arrumação e preservação do material	Cambalhota à frente engrupada	Cambalhota à retaguarda engrupada	Cambalhota à frente encapada	Cambalhota à retaguarda encapada	Pino	Camalho ta pós pino	Roda	Salto em extensão	Vela	Ponte, espargata ou folha	Avião
Aluno 1				2			2	2	2	2		2	2
Aluno 2				1			1	1	1	2		1	1
Aluno 3				2			2	1	1	2		2	2
Aluno 4				2			1	2	1	2		2	2
Aluno 5				2			2	2	2	2		2	2
Aluno 6				1			2	2	1	2		1	1
Aluno 7				2			2	2	2	2		2	2
Aluno 8													
Aluno 9				2	1				1	2		2	1
Aluno 10				1			2	2	2	2		2	1
Aluno 11				2								2	2
Aluno 12				2			0	1	1	2		2	1
Aluno 13							0	2	1	0	2	2	2
Aluno 14													
Aluno 15				2	1		0	0		2		2	1
Aluno 16													
Aluno 17				2			2	2	2	2		2	2
Aluno 18				2	0					2		2	2
Aluno 19				2	1					2		2	1
Aluno 20				1			2	2	2	1		2	2
Aluno 21				2	2					2		2	2
Aluno 22				2	0					2		2	2
Aluno 23				2	0					2		2	2
Aluno 24				1			2	2	2	2		2	2
Aluno 25				1			1	2	2	2		2	1
Aluno 26				2			1	0	1	2		2	2
Aluno 27				2	2		0	0	1	2		2	2
Aluno 28				2	2		2	2	1	2		2	2

Figura 13- Avaliação da turma do 11º ano no 2º semestre

11ºB

Nº	Nome	ou Atletismo										2 Raquetes, e Outras			1 Dança		Pst	Meren	Pontos	Classificação	Apq. Física (15%)	Conhecime ntos (10%)	Total	1º Sem	2º Sem	Auto Avaliação	Nome	Nº
		Basket	Volei	Solo	Aparelhos	High	Long	Sprint	Total	Badminton	Rugby	Total	Trad	Social														
1	Aluno 1	PE 1,5	E 2	E 2	PE 1,5	1,5	2	1,5	0	I 1	PE 1,5	PE 1,5	E 2	1,5	2,0	10,50	17,5	20,0	20,0	18,1	18			Aluno 1	1			
2	Aluno 2	E 2	E 2	PE 1,5	PE 1,5	1,5	1	0	I 1	PE 1,5	PE 1,5	I 1	1,0	0,5	9,50	16,5	17,0	20,0	16,9	17			Aluno 2	2				
3	Aluno 3	E 2	E 2	PE 1,5	PE 1,5	1,5	1,5	1,5	PE 1,5	I 1	PE 1,5	I 1	1,0	0,5	9,00	16,0	20,0	18,5	16,9	17			Aluno 3	3				
4	Aluno 4	E 2	I 1	PE 1,5	PE 1,5	1,5	2	0,5	PE 1,5	PE 1,5	PE 1,5	I 1	0,5	1,0	9,00	16,0	20,0	18,5	16,9	17			Aluno 4	4				
5	Aluno 5	I 1	I 1	E 2	I 1	1,5	2	0	I 1	I 1	I 1	I 1	K 2	1,0	2,0	8,00	15,0	20,0	16,5	15,9	16			Aluno 5	5			
6	Aluno 6	E 2	PE 1,5	I 1	I 1	1,5	2	2	E 2	E 2	PE 1,5	I 1	1,0	1,0	10,00	17,0	20,0	15,5	17,3	17			Aluno 6	6				
7	Aluno 7	I 1	PE 1,5	E 2	k na	2	2	2	E 2	I 1	I 1	I 1	PE 1,5	1,0	2,0	8,00	15,0	20,0	20,0	16,3	18			Aluno 7	7			
8	Aluno 8	PE 1,5	E 2	K na	PE 1,5	1,5	2	2	E 2	PE 1,5	PE 1,5	E 2	2,0	2,0	10,50	17,5	20,0	20,0	18,1	18			Aluno 8	8				
9	Aluno 9	PI 0,5	I 1	PI 0,5	PI 0,5	1,5	1	1	I 1	I 1	I 1	I 1	I 1	0,5	1,0	6,00	12,5	16,0	18,5	13,6	15			Aluno 9	9			
10	Aluno 10	E 2	PE 1,5	PE 1,5	PE 1,5	1,5	2	0,5	PE 1,5	PE 1,5	E 2	PE 1,5	1,5	1,5	10,50	17,5	20,0	18,0	17,9	18			Aluno 10	10				
11	Aluno 11	PE 1,5	PE 1,5	PI 0,5	PE 1,5	0,5	0,5	0	PI 0,5	PE 1,5	PE 1,5	I 1	0,5	1,0	8,50	15,5	20,0	18,5	16,5	17			Aluno 11	11				
12	Aluno 12	PE 1,5	I 1	I 1	PE 1,5	1,5	1	0	I 1	I 1	PE 1,5	I 1	1,0	1,0	7,50	14,5	17,0	16,0	15,0	17			Aluno 12	12				
13	Aluno 13	K na	k na	k na	k na				k na	k na	k na	k na	k na	k na	k na	#NUM!	#NUM!	#NUM!	#NUM!	#NUM!	#NUM!			Aluno 13	13			
14	Aluno 14	I 1	PE 1,5	I 1	I 1	1,5	1	0,5	I 1	I 1	I 1	I 1	E 2	1,5	2,0	8,00	15,0	16,0	15,5	15,2	15			Aluno 14	14			
15	Aluno 15	PE 1,5	I 1	PI 0,5	I 1	2	1	0	I 1	I 1	PE 1,5	E 2	2,0	2,0	9,00	16,0	16,0	18,0	16,2	16			Aluno 15	15				
16	Aluno 16	PE 1,5	E 2	NI 0	PI 0,5	2	1	0,5	PE 1,5	I 1	PE 1,5	I 1	1,0	1,0	9,00	16,0	12,0	12,0	15,0	16			Aluno 16	16				
17	Aluno 17	PE 1,5	E 2	E 2	PE 1,5	2	2	2	E 2	PE 1,5	k na	k na	k na	k na	k na	#NUM!	#NUM!	#NUM!	#NUM!	#NUM!	#NUM!			Aluno 17	17			
18	Aluno 18	E 2	PE 1,5	PI 0,5	PI 0,5	1,5	1,5	0,5	I 1	I 1	PE 1,5	E 2	2,0	2,0	9,50	16,5	20,0	18,0	17,2	15			Aluno 18	18				
19	Aluno 19	PI 0,5	I 1	PI 0,5	I 1	1,5	1	0,5	I 1	I 1	PI 0,5	E 2	1,5	2,0	6,50	13,0	16,0	16,0	13,8	13			Aluno 19	19				
20	Aluno 20	E 2	PE 1,5	I 1	I 1	2	1	2	E 2	I 1	PE 1,5	I 1	0,5	1,0	9,00	16,0	13,0	18,0	15,8	16			Aluno 20	20				
21	Aluno 21	PI 0,5	PI 0,5	I 1	PI 0,5	1,5	2	0,5	PE 1,5	PI 0,5	PI 0,5	PE 1,5	1,0	2,0	5,50	12,0	17,0	20,0	13,6	14			Aluno 21	21				
22	Aluno 22	PI 0,5	I 1	PI 0,5	0	1	0	0	NI 0	PI 0,5	PI 0,5	I 1	0,0	1,5	4,50	11,0	12,0	18,5	11,9	13			Aluno 22	22				
23	Aluno 23	I 1	I 1	E 2	PE 1,5	1,5	2	1	PE 1,5	I 1	I 1	E 2	2,0	2,0	8,00	15,0	17,0	15,0	15,3	17			Aluno 23	23				
24	Aluno 24	PE 1,5	E 2	PE 1,5	I 1	1,5	2	1	PE 1,5	PE 1,5	PE 1,5	PE 1,5	1,0	1,5	10,00	17,0	20,0	20,0	17,8	17			Aluno 24	24				
25	Aluno 25	E 2	PE 1,5	PE 1,5	I 1	2	1,5	2	E 2	I 1	PE 1,5	E 2	2,0	2,0	10,00	17,0	20,0	20,0	17,8	17			Aluno 25	25				
26	Aluno 26	PE 1,5	I 1	I 1	PE 1,5	1,5	1	1,5	PE 1,5	PE 1,5	PE 1,5	PE 1,5	1,5	1,5	8,50	16,5	20,0	17,5	16,4	17			Aluno 26	26				
27	Aluno 27	I 1	PE 1,5	E 2	I 1	1,5	1	0	I 1	I 1	PE 1,5	PE 1,5	1,5	1,5	8,50	15,5	20,0	18,5	16,5	16			Aluno 27	27				
28	Aluno 28	I 1	PI 0,5	PE 1,5	PI 0,5	1,5	2	0	I 1	E 2	PI 0,5	E 2	1,5	2,0	8,00	16,0	18,0	16,5	15,6	15			Aluno 28	28				

### 3.4. Reflexão

O processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem revelou-se o núcleo central de todo o percurso de estágio. Foi nesta etapa que se sentiu a responsabilidade inerente à função docente e a satisfação decorrente do progresso dos alunos. Se inicialmente existia uma visão teórica sobre o ato de planejar, ensinar e avaliar, a prática demonstrou uma complexidade que transcende a preparação literária. O planeamento foi a componente de maior crescimento ao longo dos meses. Durante o primeiro semestre, na qualidade de professor coadjuvante, foi possível acompanhar o trabalho do orientador cooperante sem a pressão da titularidade. Esse período de observação permitiu absorver estratégias sobre a elaboração de Planos de Turma e a organização de unidades didáticas, fundamentais para a posterior assunção das turmas no segundo semestre.

Com a passagem para a lecionação direta, tornou-se imperativo basear o planeamento nas Aprendizagens Essenciais e no Programa de EF, identificando competências prioritárias. Compreendeu-se que planejar não é uma escolha de modalidades por preferência pessoal, mas sim uma articulação lógica entre as áreas de atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Inicialmente, a elaboração dos planos de aula exigiu um esforço considerável para alinhar exercícios e tempos às competências definidas. Contudo, com a prática, desenvolveu-se um repositório mental de situações de aprendizagem eficazes, tornando o planeamento mais fluido. A diferenciação pedagógica foi igualmente uma prioridade, embora a sua implementação tenha revelado desafios na gestão simultânea de vários níveis de prática. Como referem Langelaan et al. (2024), a instrução diferenciada procura maximizar a aprendizagem ajustando métodos e expectativas às necessidades individuais, competência que se reconhece estar ainda em contínuo desenvolvimento.

No que respeita à condução do ensino, a evolução foi notória mas progressiva. A transição de observador para responsável pela aula evidenciou que a gestão do tempo e a clareza na comunicação dos objetivos são pilares fundamentais. Percebeu-se rapidamente que não bastava enunciar os objetivos no plano; era necessário partilhá-los com os alunos para conferir sentido ao esforço solicitado. Esta progressão não foi uniforme em todas as turmas. No 9.º ano, a adaptação à dinâmica do grupo exigiu maior resiliência. Um exemplo marcante ocorreu numa aula de atletismo sobre a transmissão do testemunho: uma abordagem bem-sucedida no ensino secundário revelou-se ineficaz com o 3.º ciclo, resultando em dificuldades de compreensão e execução. Este episódio reforçou a necessidade de adaptar as metodologias ao contexto específico de cada turma, em vez de replicar modelos de forma acrítica. Graça e Mesquita (2007) sublinham precisamente a importância de selecionar modelos de ensino e ajustar a complexidade tática das situações, princípio que se procurou integrar após estas experiências reflexivas.

A visão sobre a avaliação evoluiu de uma entidade isolada para uma parte interligada do ciclo pedagógico. Compreendeu-se que os resultados de uma aula devem influenciar diretamente o planeamento da seguinte. Esta visão global e sistémica consolidou a ideia de que a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa formam um contínuo que orienta a intervenção docente. Em retrospectiva, a transição de uma postura de “transmissor de conhecimento” para “facilitador de aprendizagens” constituiu o marco mais significativo do desenvolvimento profissional. A capacidade de leitura da aula no momento e a coragem para ajustar o planeamento em tempo real revelaram-se aquisições fundamentais para assegurar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, reafirmando que o sucesso pedagógico depende da capacidade de resposta às necessidades emergentes do grupo.

Esta experiência demonstrou que, no ensino, não existem receitas universais. O que resulta com uma determinada turma pode revelar-se ineficaz com outra, uma vez que variáveis como a idade, a maturidade, as experiências prévias e a própria dinâmica do grupo exercem uma influência decisiva. Compreendeu-se a necessidade de cautela ao transpor estratégias entre contextos distintos, mantendo a atenção aos sinais de desajuste e assegurando sempre a existência de planos alternativos. O Programa de EF define os objetivos, mas o percurso para os atingir deve ser adaptado a cada realidade. Metzler (2011) reforça esta ideia ao defender que a instrução baseada em modelos deve ser ajustada às características específicas dos alunos e do contexto, não existindo uma abordagem única que sirva todas as situações.

No que respeita ao feedback pedagógico, verificou-se uma evolução significativa. Numa fase inicial, as intervenções limitavam-se à identificação do erro, sem indicar as formas de correção. Com o aprofundamento dos conhecimentos técnicos, biomecânicos e das progressões pedagógicas, as orientações tornaram-se progressivamente mais precisas e construtivas. Passou-se de uma observação genérica para indicações específicas sobre a execução motora, o que potenciou o impacto na aprendizagem. Aprendeu-se também a dosear o timing das intervenções, percebendo os momentos em que a descoberta guiada era preferível à correção imediata. Esta capacidade de ajustar tarefas durante a aula desenvolveu-se com a experiência, substituindo o receio inicial de desvio ao plano por uma flexibilidade informada que permitiu simplificar ou elevar o desafio conforme a resposta dos alunos.

Alarcão (2011) baseia a noção de professor reflexivo na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, estabelecendo um diálogo consigo próprio, com os outros e com a situação. Este processo, embora desafiante, revelou-se fundamental para o desenvolvimento profissional. A observação de aulas do orientador e dos pares permitiu o contacto com diferentes estratégias, aprendendo-se tanto com os sucessos como com as falhas observadas. As discussões críticas realizadas após as sessões constituíram momentos de enriquecimento, promovendo a capacidade de análise sobre a própria prática.

A avaliação foi a componente que exigiu uma adaptação mais célere. O acompanhamento da avaliação diagnóstica no primeiro semestre, especialmente no 11.º ano, revelou-se valioso para compreender as progressões e dificuldades dos alunos. Analisar a evolução inicial permitiu planear o segundo semestre de forma direcionada, utilizando os dados como um guia para estabelecer objetivos realistas. A avaliação formativa consolidou-se como a principal ferramenta de trabalho, recorrendo a grelhas de observação práticas que permitiram registar informações sem comprometer o tempo de aula. Quanto à avaliação sumativa, assegurou-se a transparência dos critérios e a adequação dos instrumentos, embora se reconheça a complexidade de traduzir desempenhos motores em classificações numéricas e a necessidade de continuar a refletir sobre esta ponderação.

Ao realizar o balanço deste percurso, reconhece-se o cumprimento das exigências centrais desta dimensão. Colaborou-se ativamente com o orientador e colegas, ajustaram-se estratégias e implementou-se um processo de avaliação coerente. A observação e a reflexão constante permitiram aceitar críticas e procurar a melhoria contínua. Contudo, identifica-se um caminho a percorrer no que toca à diferenciação do ensino para responder a todos os alunos e ao domínio técnico aprofundado de certas modalidades. O estágio constituiu, assim, um espaço essencial de experimentação e aprendizagem em contexto real, resultando numa consciência clara das capacidades e limitações, e numa vontade renovada de progressão na carreira docente.

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

A dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade constituiu um dos pilares mais relevantes da experiência de estágio, permitindo compreender que a função docente não se esgota na lecionação, mas implica uma integração ativa no contexto organizacional e comunitário. Ao longo do ano letivo, o compromisso de cooperação com a comunidade educativa pautou-se por um clima de cordialidade, respeito e interajuda, manifestando responsabilidade, iniciativa e adaptabilidade. A manutenção de uma excelente assiduidade e pontualidade, aliada à disponibilidade para as atividades propostas, reforçou a importância do envolvimento ativo como base para o crescimento profissional.

Esta experiência permitiu perceber que o verdadeiro desenvolvimento resulta da capacidade de refletir sobre a prática. Segundo Zeichner (2010), o professor reflexivo é aquele que analisa criticamente as suas ações e contextos, transformando a experiência em conhecimento pedagógico. Assim, procurou-se desenvolver uma postura autocrítica e consciente, reconhecendo que o ensino eficaz se constrói através da reflexão contínua, da colaboração e da adaptação às realidades escolares. Durante o acompanhamento das três turmas, a observação de diferentes realidades e características comportamentais permitiu perceber que cada grupo requer abordagens diferenciadas, adaptando estratégias pedagógicas ao seu perfil específico e compreendendo o papel da Direção de Turma como mediadora dessas dinâmicas.

O envolvimento em atividades de Desporto Escolar, torneios interturmas e projetos de promoção da saúde escolar revelou-se essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Estes momentos, a par da construção de relações de proximidade, demonstraram que ensinar envolve também a capacidade de compreender, ouvir e apoiar. Surgiram situações de cariz emocional que, embora desafiantes no momento da intervenção, evidenciaram a importância da empatia e da atenção prestada ao aluno. Espera-se que a intervenção realizada tenha contribuído positivamente para o percurso dos discentes, tanto a nível académico como pessoal, promovendo aprendizagens significativas e memórias construtivas.

Durante o estágio, o acesso aos documentos orientadores da instituição foi realizado de forma diferenciada, com consulta direta ao Projeto Educativo através das plataformas digitais e equipas do *Teams*. No contexto da Educação Física, os princípios destes documentos refletem-se de forma evidente: a ênfase na inclusão manifesta-se através da diferenciação pedagógica e da adaptação de tarefas a diferentes níveis de desempenho; os valores de respeito, tolerância e cidadania são trabalhados quotidianamente através do *fair-play* e da cooperação. O desenvolvimento de *soft skills*, como a comunicação e a criatividade, surge intrinsecamente ligado à natureza das atividades físicas coletivas. Adicionalmente, a promoção de estilos de vida saudáveis alinha-se diretamente com os objetivos da disciplina no desenvolvimento da literacia física e da consciência sobre a importância da atividade física regular.

O Projeto Educativo demonstra uma visão contemporânea e ambiciosa da escola, reconhecendo a complexidade dos desafios educativos atuais. A articulação entre os valores enunciados e as práticas de EF é clara e coerente, permitindo que a disciplina contribua significativamente para os objetivos estratégicos do agrupamento. A ênfase nas *soft skills* e na sustentabilidade revela uma compreensão da educação para além da mera transmissão de conhecimentos académicos, valorizando a formação integral dos alunos. Uma definição mais clara do projeto educativo surge com o despacho nº 113/ME/93, de 23 de junho, no qual se assinala que “o projeto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola,

inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo permeia a educação enquanto processo racional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”

A análise do Regulamento Interno (RI) do Agrupamento de Escolas de Santo André foi essencial para compreender o funcionamento da comunidade educativa e orientar a minha prática enquanto estagiário de EF. Para além de enunciar direitos e deveres, o RI funciona como guia operacional: clarifica como a escola se organiza, como se tomam decisões e que princípios sustentam a convivência e a aprendizagem.

O professor estagiário deve conhecer profundamente o Regulamento Interno da escola onde realiza o estágio, uma vez que este documento define os princípios, normas e responsabilidades que orientam a ação educativa. De acordo com o Regulamento Interno do AESA (Art.º 273.º), “o desconhecimento do presente regulamento não isenta de responsabilidade a quem não cumpra as disposições aqui constantes”, reforçando a obrigatoriedade de todos os membros da comunidade educativa, incluindo os estagiários, conhecerem o seu conteúdo. Tal como refere Pereira (2012), a integração do futuro professor na comunidade educativa implica compreender a sua cultura organizacional e os princípios que norteiam a sua prática.

O documento reforça ainda a participação ativa de alunos, docentes e famílias na vida da escola e articula-se com o Projeto Educativo ao promover valores como inclusão, equidade, bem-estar e cooperação. Durante o estágio, esta perspetiva ajudou-me a perceber que o papel do professor não se esgota na lecionação, envolve também contribuir para um clima escolar positivo, alinhado com os valores do agrupamento, e para práticas pedagógicas consistentes com o quadro normativo que sustenta a ação educativa.

O Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento de Escolas de Santo André (AESA) é um documento orientador essencial que dinamiza a vida escolar e operacionaliza o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA). Funciona como um roteiro estratégico que define as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, contribuindo para enriquecer a experiência educativa, fortalecer a identidade do AESA e garantir uma ação articulada entre todos os intervenientes.

Guiado pelo lema “Comunicar, Colaborar e Criar para o Bem-Estar”, o PAA promove a participação ativa, a inovação pedagógica e o bem-estar da comunidade educativa, articulando atividades letivas e extraletivas com os objetivos estratégicos do Projeto Educativo. Segundo o documento, “o PAA pretende ser um guia de atividades a desenvolver em momentos-chave do ano letivo e que contribui para a identidade do Agrupamento de Escolas de Santo André e da sua filosofia”.

As atividades são decididas em Conselho de Turma, Clubes e Projetos, refletindo uma visão colaborativa e integradora que valoriza o trabalho em equipa e a ligação à comunidade. Esta articulação envolve a Associação de Pais, a Associação de Estudantes e várias entidades locais, nacionais e internacionais, reforçando a abertura da escola ao meio envolvente. Estruturalmente, o PAA organiza diversas atividades visitas de estudo, eventos culturais, conferências e torneios alinhadas com os quatro vetores do Projeto Educativo: Desenvolvimento Pedagógico, Organizacional, Profissional e Envolvimento com a Comunidade.

Durante o meu estágio, o contacto com o PAA permitiu-me compreender o seu papel como instrumento de planeamento e articulação, promovendo a participação de todos os docentes. A análise deste documento mostrou-me que o professor não se limita à execução, mas deve também

participar no planeamento e avaliação das atividades, reforçando a colaboração e o sentido de pertença à escola.

Na área da EF, o PAA assume especial relevância, pois integra atividades que promovem estilos de vida saudáveis, cooperação e fair play, como torneios interturmas, caminhadas e workshops desportivos. Estas ações contribuem para o bem-estar físico e social dos alunos e reforçam o papel da disciplina na promoção da cidadania e sustentabilidade.

Por fim, ao ser aprovado em Conselho Pedagógico e divulgado publicamente, o PAA expressa o compromisso coletivo do AESA com a melhoria contínua. O envolvimento neste processo foi determinante para compreender que a função docente ultrapassa a lecionação, integrando também a participação ativa na vida escolar e comunitária, essencial para a formação integral dos alunos.

A análise e compreensão dos três documentos orientadores do Agrupamento o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades revelaram-se determinantes para a minha integração e desenvolvimento profissional enquanto professor estagiário. Estes documentos constituem o alicerce da ação educativa, orientando a prática pedagógica, a organização institucional e a relação entre todos os membros da comunidade escolar. No quotidiano do estágio, a sua presença era visível em múltiplas dimensões: nas reuniões de grupo disciplinar, nas práticas de ensino, nas normas de funcionamento da escola e nas atividades dinamizadas ao longo do ano letivo. Tal visibilidade permitiu-me compreender que estes instrumentos não são meros documentos administrativos, mas guias vivos que dão coerência e identidade ao trabalho desenvolvido pela escola.

Como defendem Etkina et al. (2015), “a formação eficaz de professores ocorre quando os futuros docentes estão imersos em comunidades de prática que os envolvem no desenvolvimento de hábitos produtivos de pensamento e de ação” Esta imersão permitiu-me compreender melhor as dinâmicas internas da escola e reconhecer a importância dos documentos orientadores como guias vivos de uma prática docente partilhada e colaborativa De acordo com Tatto e Menter (2019), uma formação de professores de qualidade deve envolver os futuros docentes diretamente nas práticas profissionais, nas estruturas e nas políticas das escolas, permitindo-lhes compreender como o trabalho educativo é moldado pelos contextos institucionais, sociais e políticos que reforça a necessidade de conhecer profundamente estes referenciais para atuar de forma coerente com a missão e visão do agrupamento.

Seguir estes documentos e alinhar a minha atuação com as suas diretrizes trouxe resultados concretos para a minha formação: permitiu-me planear com maior rigor, atuar com segurança e compreender o valor da coerência entre os princípios institucionais e a prática docente. Senti também um maior sentido de pertença à escola, uma melhor integração nas equipas pedagógicas e um crescimento na minha autonomia e responsabilidade profissional. Em síntese, conhecer, compreender e aplicar estes documentos não apenas me ajudou a adaptar-me à cultura escolar, mas também me permitiu consolidar a minha identidade como professor reflexivo, crítico e consciente do papel que a escola desempenha na formação integral dos alunos.

#### 4.1. Desporto Escolar

O Desporto Escolar (DE) constitui uma parte fundamental do sistema educacional, visando envolver os estudantes em atividades desportivas organizadas dentro do seu estabelecimento de ensino. Procura promover a atividade física, saúde e bem-estar, além da transmissão de valores como espírito de equipa, disciplina, respeito, ética e fair-play. O DE pretende ser inclusivo e promover a participação de todos os alunos, independentemente do seu nível de competências, proporcionando a oportunidade a um amplo número de estudantes de participar nas mais variadas atividades oferecidas. Tubino (2010) defende que o desporto educacional visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade.

Ao longo do ano letivo, a intervenção incidiu na modalidade de Voleibol praticada na ESSA, desporto que estava definido para o orientador cooperante desde o início do ano. No agrupamento existiam também grupos de Basquetebol, Padel e Atletismo. O Voleibol é, claramente, a modalidade com maior investimento dentro do agrupamento e a preferida dos alunos, tendo o torneio da ESSA contado com mais de 40 equipas inscritas. Comparativamente às outras modalidades, esta é a única com dois professores responsáveis e com mais de um escalão, onde existe o número mais alargado de dias de treino semanais e uma organização reforçada. Esta estrutura permite uma maior continuidade no trabalho técnico e tático, sendo visível o esforço em tornar o Voleibol uma referência na escola, tanto ao nível da formação como do desenvolvimento desportivo.

O Agrupamento de Escolas de Santo André possui dois núcleos de desporto escolar: um na Escola Secundária de Santo André e outro na Escola da Quinta da Lomba. Ambas as escolas têm dezoito horas atribuídas para o desporto escolar, sendo repartidas em nove horas por cada núcleo. O Basquetebol e Atletismo estão repartidos pela Escola Básica da Quinta da Lomba, e o *Padel* e o Voleibol pela Escola Secundária de Santo André. Qualquer aluno integrado no agrupamento pode participar em qualquer desporto que pretenda, desde que exista o seu escalão.

No âmbito das atividades desenvolvidas, desempenhou-se o papel de assistente com os dois docentes principais. Numa fase inicial, observaram-se os treinos, fazendo correções e transmitindo feedbacks; posteriormente, assumiu-se a responsabilidade de criar ou organizar exercícios específicos ao longo de cada treino, por vezes integrando o jogo com os alunos como forma de os conhecer quer como pessoas, quer como jogadores. Esta era uma metodologia de treino usada pelos dois professores, que também se integravam participando nos exercícios casualmente. Nos jogos em que se esteve presente, o papel foi semelhante ao dos treinos, com a organização de exercícios específicos no aquecimento. Durante o jogo, realizavam-se correções pontuais sempre que necessário, procurando deixar a maioria das intervenções a cargo dos professores responsáveis, respeitando o seu papel principal na condução da equipa.

O horário dos treinos estava organizado da seguinte forma: segunda-feira, das 13h45 às 14h30, e de terça-feira a sexta-feira, das 13h45 às 15h30. Nos primeiros três dias treinavam os Juvenis e, nos restantes dias, as Iniciadas. A participação do estagiário ocorreu nos treinos de terça-feira e sexta-feira, acompanhando as três equipas: Juvenis masculinos, Juvenis femininos (visto os treinos serem mistos com o professor António Neves) e Iniciadas femininos (com o docente Rui Extreia).

Apesar de se colaborar com dois professores diferentes, o modelo de aula mantinha-se, aquecimento livre com bola ou à escolha do professor, execução técnica de movimentos fora da rede, progressão para exercícios de cooperação na rede, evolução para competição e finalização com jogo 6v6. É

permitido a cada escalão treinar à parte, normalmente com situação de jogo, no dia do outro escalão. No pavilhão, existem três campos disponíveis, as Iniciadas utilizam dois, com treino predefinido orientado pelo estagiário e pelo docente principal, enquanto os Juvenis podem usar o campo restante. As competições destinam-se apenas aos Juvenis e Iniciados, contudo, alunos com idade de Júnior também podem participar nos treinos. Juntamente com vários alunos do DE, participou-se ainda numa formação de arbitragem dada pelo professor António Neves.

Embora alguns alunos praticassem a modalidade em clubes, a maioria não apresentava experiência prévia, resultando num nível global de prática relativamente baixo. No escalão de juvenis masculinos, foi notório um elevado nível de competência, com capacidade para realizar jogadas coletivas e técnica individual consolidada. Por essa razão, a maior parte dos feedbacks tinham um foco tático, ajustando posicionamentos e tomadas de decisão. Por outro lado, no escalão de juvenis femininos, observaram-se maiores dificuldades técnicas e táticas, exigindo um acompanhamento mais próximo. É de destacar a evolução destas alunas ao longo do ano na execução dos gestos e na confiança em jogo.

As iniciadas não tinham tantas jogadoras e nem sempre conseguiam comparecer a todos os treinos. As dificuldades foram mais evidentes, com uma leitura de jogo limitada e a realização de apenas dois toques antes de enviar a bola para o lado oposto. No entanto, as equipas que cometiam menos erros acabavam por vencer os jogos. Muitas destas atletas eram alunas do 9.º ano do estagiário, o que facilitou o trabalho e a intervenção personalizada.

Para a lecionação, utilizou-se o pavilhão, bolas exclusivas do DE e os restantes materiais da ESSA. Em situação regular, eram montados os três campos simultâneos. Em semanas de competição, procedia-se à preparação do campo central para os jogos oficiais, ficando reservado ao escalão em competição, enquanto os restantes treinavam num campo secundário. As competições decorreram nas escolas do concelho do Barreiro, sendo o Pavilhão da ESSA o mais utilizado. Os Juvenis não ultrapassaram a fase de grupos regional, mas as Iniciadas femininas atingiram a segunda fase.

Tabela 1- Horário do Desporto Escolar

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

#### **4.1.2. Planos de treino**

Os planos de treino desempenham um papel fundamental na organização e condução de qualquer prática desportiva, seja ela realizada em contexto escolar, competitivo ou recreativo. No âmbito da Educação Física e do Desporto Escolar, assumem especial importância por orientarem todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os objetivos definidos sejam alcançados de forma progressiva, segura e estruturada.

A sua função principal passa pela gestão eficaz do tempo e dos conteúdos a abordar, tendo sempre em consideração as características do grupo, os objetivos pedagógicos estabelecidos e os recursos disponíveis. Um plano bem elaborado assegura a coerência entre as várias etapas da sessão, facilita a progressão das aprendizagens e permite uma intervenção pedagógica mais ajustada à realidade dos alunos. Além disso, contribui significativamente para a motivação, o envolvimento e a autonomia dos praticantes, ao oferecer experiências relevantes e adaptadas ao seu nível de desenvolvimento.

Em termos estruturais, o plano de treino organiza-se, geralmente, em três momentos distintos: fase inicial, fase principal e fase final. A fase inicial inclui o aquecimento, cuja função é preparar o corpo para o esforço físico, prevenir lesões e introduzir gradualmente os conteúdos a trabalhar. Na fase principal, concentram-se os objetivos específicos da sessão sejam técnicos, táticos, físicos ou cognitivos, sendo neste momento que se desenvolvem as competências-chave da modalidade. Por fim, a fase final promove o regresso à calma, mediante atividades de menor intensidade e alongamentos, permitindo a recuperação física e um momento de balanço sobre a prática realizada.



Na prática desenvolvida durante o estágio, os planos de treino seguiram esta estrutura base, integrando informações detalhadas como a data, duração, local, materiais, objetivos específicos e a descrição minuciosa dos exercícios. Incluíram-se também as componentes críticas, representações gráficas e os tempos atribuídos a cada tarefa. Esta planificação rigorosa não só auxiliou na antecipação de dificuldades e na adaptação da sessão em função do grupo, como permitiu uma gestão mais eficaz dos espaços e dos tempos, garantindo que cada momento da aula possuísse um propósito claro.

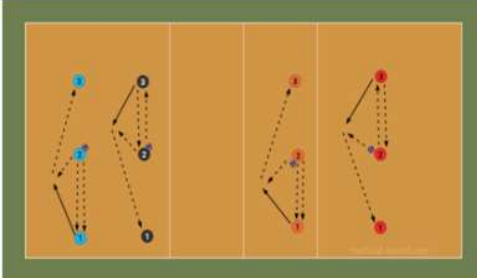
Mais do que organizar a prática, os planos de treino são ferramentas de desenvolvimento educativo. Permitem trabalhar competências transversais como o espírito de equipa, a comunicação, a tomada de decisão, o respeito mútuo e o sentido de responsabilidade. Em contexto de Desporto Escolar, adquirem ainda maior relevância ao funcionarem como ponte entre o ensino formal e a prática desportiva orientada, promovendo uma formação mais completa e duradoura.

Em suma, o plano de treino é muito mais do que um documento técnico, é um instrumento pedagógico essencial que sustenta a ação do professor, orienta a prática dos alunos e contribui decisivamente para a qualidade das aprendizagens. Quando elaborado com intencionalidade e flexibilidade, torna-se uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento integral dos alunos, não só ao nível motor, mas também nos domínios social, emocional e cognitivo.

Figura 14- Exemplo de Plano de Treino

<b>Data:</b> 24/01/2025	<b>Duração:</b> 105 minutos	<b>Horário:</b> 13:45h-15:30h
<b>Docente:</b> Rui Extreia	<b>Local:</b> Escola Secundária de Santo André	
<b>Discentes:</b> Guilherme Dias		
<b>Material:</b> Bolas de Voleibol e pinos		
<b>Objetivos da aula:</b> Desenvolvimento do passe em toque de dedos		

Exercícios	Componentes críticas	Representação gráfica	Tempo Parcial' (Total')
<p><b>Fase inicial:</b></p> <p><b>Descrição:</b> Enquanto as alunas vão chegando, eu e o professor Rui começamos a montar os postes e, com a ajuda das alunas que já estão presentes, procedemos à colocação das redes.</p>			
<p><b>Aquecimento Específico:</b></p> <p><b>Descrição:</b> Para aquecimento, as alunas tiveram autorização para o realizarem de forma livre, sendo a fazer passes, entre eles ou toque de dedos sozinhos, serviços e remates contra a parede etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aumento da frequência cardíaca;</li> <li>-Preparação dos grupos musculares para as atividades que se seguem;</li> <li>-Familiarização com a bola.</li> </ul>		10' (10')

<p><b>Exercício 1- 2v1 com três toques e recepção no outro lado:</b></p> <p><b>Descrição:</b> As raparigas formam grupos de três. A bola começa com a aluna que está sozinha, que a passa para o outro lado da rede. Quem está desse lado tem de realizar uma jogada com três toques e devolver a bola, sem remate. Após a bola ultrapassar a rede, a aluna que estava sozinha executa a recepção e, se possível, realiza novamente o passe para o outro lado, dando continuidade ao exercício. Todas as alunas rodam de posição posteriormente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realização correta dos três toques (recepção, passe e devolução) com controlo e precisão;</li> <li>-Execução da recepção com plataforma firme e boa leitura da trajetória da bola;</li> <li>-Qualidade do passe (toque de dedos);</li> <li>-Comunicação clara entre as jogadoras;</li> <li>-Manutenção da bola no ar;</li> <li>-Enquadramento em deslocamento ao encontro da bola.</li> </ul>		<p>30' (40')</p>
--	---	--	------------------

## 4.2. Direção de Turma

O Diretor de Turma entende-se como um orientador educativo, responsável pelos alunos e pelo estabelecimento do elo de ligação entre a escola e os Encarregados de Educação. O Diretor de Turma é uma figura central na organização escolar, desempenhando funções administrativas, pedagógicas e disciplinares em ligação direta com toda a comunidade educativa. Como refere Sá (1997), este cargo ocupa uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da escola. Este acompanhamento permitiu compreender e orientar as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo no âmbito do Projeto de Turma, dando a conhecer as funções inerentes ao mesmo. Keiler (2018) reforça que os papéis dos professores se estendem para além da transmissão de conteúdos, envolvendo a mentoria dos alunos, o apoio à aprendizagem individual e o suporte às necessidades específicas de cada estudante.

O presente texto documenta a experiência no acompanhamento do desempenho deste cargo através da professora Susana Vale, Diretora da Turma do 5.ºC. Embora não se tenha lecionado diretamente a esta turma, observaram-se várias atividades, nomeadamente nos diferentes momentos de avaliação formativa e qualitativa de acordo com os critérios gerais de avaliação definidos pelo Agrupamento em reuniões intercalares e de avaliação final. Constatou-se que o Diretor de Turma interage com os Encarregados de Educação procurando promover um relacionamento de complementaridade entre a escola e a família.

Realizou-se também uma análise aprofundada da turma para compreender os seus principais traços sociais, culturais e de aprendizagem. Verificou-se uma turma heterogénea, composta por alunos com diferentes níveis de motivação, autonomia e envolvimento nas atividades escolares. Alguns estudantes revelavam maior interesse e participação, enquanto outros necessitavam de apoio constante para manter a atenção e cumprir as tarefas propostas. Observou-se também diversidade nos contextos familiares e socioculturais, o que influenciava as atitudes e o desempenho académico. Esta caracterização permitiu reconhecer a importância de uma abordagem pedagógica diferenciada, centrada na individualização das estratégias de ensino e na promoção de um ambiente inclusivo, positivo e cooperativo. Assim, a caracterização da turma revelou-se essencial para compreender as dinâmicas de grupo, ajustar estratégias de ensino e criar um ambiente educativo positivo baseado na cooperação e no respeito mútuo.

Durante o acompanhamento, participou-se no registo das faltas dos alunos e no processo de justificação das mesmas. Acompanhou-se também a organização do dossier de turma, sempre devidamente atualizado. De acordo com Favinha (2012), a recolha sistemática de informações sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos é essencial para facilitar a gestão do processo ensino-aprendizagem da turma, a gestão de problemas e conflitos e o acompanhamento individualizado. No decorrer do ano letivo, assistiu-se a algumas atividades propostas no Plano Anual de Atividades e no Plano de Turma do 5.ºC. Entre as mais significativas destacam-se as visitas de estudo à Kidzania em 06/12/2024, comemorações temáticas como o Dia da Ciência em 27/11/2024 e o Dia da Língua Materna em 21/02/2025, concursos e exposições como o Conto de Natal, Castelos de Portugal e O Jogo da Glória, além das atividades DAC e projetos de literacia digital como o SUPERTMATIK e o desafio internacional Bebras.

Participou-se em eventos desportivos como o Corta Mato Escolar, Mega Sprinter e torneios interturmas de futebol, basquetebol e queimado. Estas atividades contribuíram para o enriquecimento das aprendizagens e para um bom clima educativo, desenvolvendo uma consciência

cívica e contribuindo para o sucesso dos alunos e para alcançar os Objetivos e Metas do Agrupamento.

Ao longo do ano letivo, decorreram várias reuniões no âmbito da turma 5.ºC. A primeira reunião, realizada em setembro de 2024, não contou com a presença do estagiário uma vez que este ainda não se encontrava oficialmente integrado no estágio. No entanto, houve acesso aos principais assuntos abordados entre os quais se destacam a apresentação do perfil da turma, a definição dos critérios de avaliação e a identificação das primeiras medidas de apoio destinadas aos alunos com mais dificuldades. Em janeiro de 2025, realizou-se a Reunião Intercalar do Conselho de Turma, onde a ordem de trabalhos incidu na apresentação das propostas de níveis, análise de casos específicos e estratégias de melhoria, análise detalhada do aproveitamento e comportamento. Foram identificados os alunos com mais capacidade nas diferentes disciplinas bem como aqueles que necessitavam de maior acompanhamento.

O Conselho de Turma constatou que, globalmente, a turma apresentava um desempenho satisfatório, registando-se alguns casos pontuais que mereceram atenção especial. Foram discutidos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com comportamentos menos adequados, sendo analisadas estratégias de superação como a reorganização de grupos de trabalho para promover a entreaajuda, reforço do apoio pedagógico aos alunos com mais dificuldades no contacto direto com os encarregados de educação e maior articulação entre docentes. Em junho de 2025, realizou-se o Conselho de Turma de Avaliação Final no qual foram analisadas as propostas dos níveis de avaliação das diferentes disciplinas. Os docentes consideraram que o aproveitamento da turma foi suficiente e o comportamento bom. Salientou-se o clima de trabalho favorável e o respeito mútuo entre alunos e professores. Foi avaliado o desenvolvimento do Plano de Turma, destacando-se o balanço positivo das atividades desenvolvidas.

Esta experiência permitiu constatar que para assumir com competência o papel de Diretor de Turma é essencial ter organização, experiência e dedicação, sabendo principalmente comunicar e estar próximo de todos os intervenientes. O Diretor de Turma deve estabelecer uma relação de confiança com os alunos e Encarregados de Educação, criando um ambiente propício à aprendizagem baseado num clima de respeito mútuo e afetividade positiva, tendo sempre em conta as diferenças individuais assentes no diálogo, compreensão e tolerância. Desta forma, foi possível perceber a importância de trabalhar em equipa com o Conselho de Turma na resolução de conflitos e na criação de um ambiente escolar harmonioso.

O trabalho colaborativo entre professores é essencial para o desenvolvimento profissional docente e para a resolução eficaz de desafios educativos, conforme defendem Fullan e Hargreaves (2012), tendo impacto direto no sucesso dos alunos. Ser Diretor de Turma é uma função exigente e com grande responsabilidade, que implica ir ao encontro das necessidades dos alunos considerando não apenas o seu desempenho escolar mas também o seu bem-estar pessoal e emocional. O acompanhamento realizado pela professora Susana Vale permitiu observar de perto o funcionamento da direção de turma e constituiu uma experiência enriquecedora que preparou o futuro profissional para assumir as responsabilidades inerentes a este cargo, desenvolvendo uma compreensão clara das competências necessárias para ser um Diretor de Turma eficaz.

### **4.3. Atividades Desenvolvidas**

Durante o estágio curricular, verificou-se uma participação ativa em todas as atividades previstas no Plano Anual de Atividades (PAA), bem como em iniciativas não contempladas formalmente nesse documento. A colaboração foi particularmente significativa nos torneios de Desporto Escolar, onde, em articulação com o grupo de estágio, se conceberam e implementaram atividades destinadas a colmatar necessidades identificadas no agrupamento, contribuindo para o enriquecimento da comunidade educativa. Ao longo do ano letivo, organizaram-se diversos torneios interturmas e eventos escolares em ambas as escolas, contando também com a presença em atividades de Desporto Escolar. De forma autónoma, elaboraram-se relatórios após cada intervenção, incluindo uma reflexão crítica sobre o decorrer das mesmas, sendo estes eventos apresentados por ordem cronológica.

O grupo de estágio desenvolveu, em conjunto com a Escola da Quinta Nova da Telha (1.º ciclo), um projeto de investigação que permitiu planear, aplicar e avaliar um conjunto diversificado de atividades. O intuito foi desenvolver as competências motoras, cognitivas e sociais dos alunos, incentivando simultaneamente o gosto pela prática da atividade física. O trabalho estruturou-se em torno de três áreas fundamentais: deslocamentos e equilíbrios, perícias e lançamentos, e jogos pré-desportivos. Estas temáticas foram abordadas mensalmente, com sessões práticas semanais planificadas, culminando em atividades de consolidação ou provas lúdicas no final de cada ciclo.

Além do desenvolvimento prático das sessões, foi atribuído especial destaque à avaliação da competência motora dos alunos, com incidência na componente da Locomoção. Para o efeito, aplicaram-se dois testes padronizados em dois momentos distintos, no início e no final do projeto. Os instrumentos utilizados foram o Shuttle Run (10x5 metros), que avalia a agilidade e a capacidade de deslocamento rápido, e o salto em comprimento parado, indicador da força explosiva dos membros inferiores. Embora estivesse prevista a realização de um número superior de testes, estes não puderam ser executados. A utilização destes instrumentos permitiu aferir de forma objetiva a evolução motora dos alunos e fundamentar pedagogicamente as decisões tomadas ao longo da intervenção.

Por iniciativa do grupo de estágio, realizaram-se também formações de dança com o professor Rui Extreia, por se considerar ser uma área de menor domínio técnico, visando a lecionação desta modalidade com maior eficácia. Para cada atividade realizada, elaborou-se um relatório com a descrição detalhada da ação, a sua estrutura organizacional e funcional, bem como uma reflexão crítica acerca das aprendizagens obtidas. Estas atividades encontram-se organizadas por escola, de modo a facilitar a análise e o respetivo enquadramento contextual.

#### 4.4.1. Basquetebol 3v3 ESSA

Nos dias 9 e 10 de janeiro de 2025, realizou-se o Torneio Interturmas de Basquetebol 3x3 na Escola Secundária de Santo André. Cada jogo teve a duração de 12 minutos, divididos em duas partes de 6 minutos com um intervalo de 3, envolvendo equipas de até cinco alunos da mesma turma. A competição organizou-se em dois escalões, o escalão B, destinado ao 10.º ano, e o escalão A, para os 11.º e 12.º anos, com categorias de rapazes, raparigas e federados. Devido ao número reduzido de equipas femininas, algumas integraram a competição masculina. Para a inclusão no grupo de federados, a equipa deveria contar com, pelo menos, dois alunos com esse estatuto.

O grupo de Educação Física e o grupo de estágio marcaram presença às 13:45, antecipando o início do evento agendado para as 14:00, de modo a assegurar a conclusão da logística organizativa e evitar atrasos. O torneio decorreu entre as 14:00 e as 17:30 em ambos os dias, com a utilização de três campos em simultâneo. Cada campo contou com dois árbitros e uma mesa de contagem de pontos, funções desempenhadas pelos próprios alunos. Esta autonomia revelou-se significativa para o desenvolvimento dos estudantes, promovendo competências de responsabilidade, organização e trabalho em equipa. O grupo de estágio participou ativamente na montagem e arrumação dos espaços, bem como na monitorização das partidas, contribuindo para o bom funcionamento do evento.

A experiência revelou-se bem estruturada, com uma gestão logística que permitiu um desenvolvimento fluido das atividades ao longo dos dois dias. A divisão adequada por escalões e a flexibilidade nas categorias garantiram a participação de todas as equipas inscritas.

Enquanto experiência formativa, a participação neste evento proporcionou uma aprendizagem prática valiosa sobre a organização de eventos desportivos escolares, desde a preparação dos espaços até à supervisão técnica. A observação da autonomia dos alunos nas funções de arbitragem e mesa ofereceu uma perspetiva importante sobre como estas iniciativas complementam a formação académica, desenvolvendo nos estudantes capacidades de responsabilidade e liderança através de experiências práticas em contexto real.

Figura 15- Torneio Basquetebol 3V3 ESSA



#### 4.4.2. Corta-Mato Escolar EBQL

No dia 9 de janeiro de 2025, realizou-se o Corta-Mato Escolar na Escola Básica da Quinta da Lomba, envolvendo alunos desde o escalão de Benjamins até aos Juvenis, incluindo participantes da Escola Secundária. O grupo de Educação Física e o grupo de estágio marcaram presença às 8:00, antecipando a preparação do percurso antes do início da prova, agendado para as 9:30. As tarefas foram distribuídas equitativamente entre os elementos da organização, garantindo uma montagem eficiente e a conformidade com o cronograma estabelecido. Concluída esta fase, os docentes foram posicionados em postos estratégicos ao longo do traçado para supervisionar a corrida e assegurar a segurança e o correto comportamento dos alunos.

O evento decorreu com fluidez, contando com a participação de todos os escalões previstos e sem o registo de incidentes ou lesões. A atividade deu-se por concluída às 13:00, após a colaboração de todos os professores na recolha e arrumação do material logístico. Ao grupo de estágio, foi solicitada a responsabilidade de efetuar a classificação de cada escalão, tarefa que exigiu rigor e atenção constante aos resultados de cada série.

A intervenção em todas as fases do evento preparação, organização e execução constituiu uma experiência formativa completa sobre a gestão de eventos desportivos de grande escala. Esta vivência permitiu desenvolver competências práticas de planeamento, gestão de tarefas e controlo logístico, aspetos essenciais para a futura prática profissional. A preparação antecipada e a distribuição eficaz de funções revelaram-se determinantes para o sucesso da iniciativa, demonstrando a importância da supervisão estratégica e da coordenação de equipa em contextos escolares dinâmicos.

Figura 16- Corta-Mato Escolar EBQL



#### 4.4.3. Corta-Mato Escolar Regional

No dia 3 de fevereiro de 2025, realizou-se o Corta-Mato Regional no Parque Augusto Pólvora, em Sesimbra, com a participação de alunos dos escalões de Infantis A a Juvenis. A comitiva partiu da Escola Básica da Quinta da Lomba às 7:50, assegurando-se que todos os alunos se encontravam devidamente autorizados pelos encarregados de educação. À chegada ao local, procedeu-se à organização dos lanches e pertences antes da deslocação para a pista, onde os alunos realizaram o reconhecimento do percurso e o respetivo aquecimento. Estiveram presentes três professores de Educação Física e o grupo de estágio, que distribuiu funções para garantir o controlo da partida, da chegada e da zona de concentração dos alunos.

O evento decorreu de forma eficiente e sem incidentes, beneficiando de uma sinalização adequada e da orientação constante dos participantes. A chegada dos atletas foi coordenada por uma equipa da organização responsável pelo registo de tempos, enquanto cada fase da prova partida, percurso e regresso contou com o acompanhamento dos docentes para garantir o bom funcionamento da atividade. O evento decorreu entre as 10:00 e as 13:30.

O Corta-Mato Regional representou uma experiência organizativa mais exigente do que os eventos realizados em contexto de escola, requerendo uma coordenação minuciosa desde a partida até ao retorno à instituição. A gestão do transporte, a supervisão da comitiva e a distribuição de tarefas entre professores e estagiários evidenciaram a importância do trabalho em equipa para assegurar a fluidez de todo o processo.

A participação nesta iniciativa permitiu vivenciar a organização de uma competição externa, com as responsabilidades acrescidas que o ambiente fora da escola implica. O envolvimento em diferentes funções, desde o controlo técnico da partida até à supervisão da área de descanso, proporcionou uma visão global do funcionamento de um evento de escala regional. Esta experiência revelou-se enriquecedora para o desenvolvimento profissional, permitindo consolidar competências de coordenação, supervisão e adaptação a contextos distintos da rotina escolar habitual.

Figura 17- Corta-Mato Regional



#### 4.4.4. Mega-Sprint EBQL

No dia 11 de março de 2025 realizou-se o Mega-Sprinter no Recinto Desportivo Exterior da Escola Básica da Quinta da Lomba. Cada turma indicou dois alunos por escalão, com possibilidade de substituição caso algum não pudesse comparecer.

A competição começou com o escalão Infantil A feminino e terminou com os Juvenis masculinos, sempre por ordem crescente de idade e com as raparigas a competir primeiro. Todos os participantes sabiam previamente quando deviam apresentar-se.

Dividiu-se funções, o professor Bruno Regalo foi responsável por organizar as corridas, sinalizar as pistas e orientar os alunos antes de cada prova. O docente Luís Junho ficou encarregado da partida das corridas, utilizando um apito e um gesto, enquanto o professor Cláudio foi controlava a meta e confirmava a ordem de chegada com o apoio de um dispositivo eletrónico. Todos os professores envolvidos colaboraram na entrega de medalhas na recolha do material utilizado. Os dois primeiros de cada corrida eram apurados, caso houvesse partida falsa ou invasão de pista, a prova era repetida.

No final de cada escalão, os três primeiros subiam ao pódio para receber medalhas, enquanto se anunciava o próximo grupo. O evento decorreu entre as 13h15 e as 14h30, sem atrasos ou constrangimentos, devido ao bom planeamento, à dinâmica dos professores e ao comportamento exemplar dos alunos, o Grupo de estagiários e o Grupo de EF chegou às 12:45 ao local.

Foi um evento bem-sucedido, marcado pela eficiência organizativa, espírito desportivo e participação ativa de alunos e professores.

O Mega-Sprinter da Escola Básica da Quinta da Lomba destacou-se pela sua organização sistemática e eficiente. A estrutura bem definida, com escalões por ordem crescente de idade e a clara distribuição de funções entre os professores, permitiu que o evento decorresse sem atrasos nem complicações. O protocolo estabelecido para as corridas e a cerimónia de entrega de medalhas criaram um ambiente competitivo adequado e motivador para os participantes.

A participação neste evento como estagiário proporcionou uma experiência valiosa sobre a importância da preparação prévia e da coordenação entre todos os elementos da equipa. Observar a dinâmica dos diferentes professores nas suas funções específicas, desde a organização das corridas até ao controlo da meta, ofereceu uma perspetiva prática sobre como a distribuição clara de responsabilidades contribui para o sucesso de um evento desportivo.

Figura 18- Mega-Sprint EBQL



#### 4.4.5. Mega-Sprint Regional

No dia 14 de março de 2025 realizou-se o Mega-Sprinter Distrital na Pista de Atletismo Carla Sacramento, no Seixal. A Escola Básica da Quinta da Lomba participou com nove alunos, acompanhados por dois professores e pelo grupo de estágio. Após a chegada e instalação nas bancadas, os alunos receberam as camisolas, os dorsais e as instruções sobre o horário das provas.

Foram disputadas quatro modalidades: Mega-Sprint, Mega-Kilómetro, Mega-Salto e Lançamento do Vortex. A escola destacou-se no Mega-Kilómetro, com um aluno a vencer a prova num final equilibrado. Num gesto de fair play, o vencedor entregou pessoalmente a medalha de segundo lugar ao colega, demonstrando um espírito desportivo exemplar.

Embora a participação tenha sido positiva, a organização do evento apresentou algumas falhas, o que provocou atrasos e momentos de descoordenação. Apesar disso, os alunos mantiveram uma atitude responsável e demonstraram empenho e desportivismo ao longo de toda a atividade.

Enquanto estagiário, esta experiência permitiu compreender a importância de uma boa organização e de uma gestão eficaz perante imprevistos. Foi igualmente enriquecedor observar como os professores conseguiram manter a motivação e o bom comportamento dos alunos em circunstâncias menos favoráveis.

Figura 19- Mega-Sprint Regional



#### 4.4.6. Basquetebol 3v3 EBQL

No dia 31 de março de 2025, realizou-se o Torneio de Basquetebol 3x3 na Escola Básica da Quinta da Lomba, com início às 8:15 e término às 13:30. A calendarização inicial sofreu ajustes devido às condições climatéricas, o que exigiu uma reorganização célere por parte da equipa. Os docentes e o grupo de estágio marcaram presença no local às 7:50 para a preparação dos espaços. Os alunos foram distribuídos por quadros competitivos estruturados segundo a idade, o género e o estatuto de federado, sendo que as equipas com mais de dois atletas federados competiram num agrupamento independente para assegurar o equilíbrio das partidas.

A gestão operacional atribuiu a cada quadro um professor responsável, ficando o docente organizador encarregado da supervisão geral e da resolução de imprevistos. Ao grupo de estágio foi confiado o controlo exclusivo da competição de Iniciadas femininas não federadas. No recinto, cada cesto foi numerado e associado a um quadro específico, facilitando a orientação das equipas. Os jogos tiveram a duração de 8 minutos, sem intervalo, sendo a arbitragem e a gestão da mesa de pontuação asseguradas por alunos voluntários. A intervenção dos professores focou-se na supervisão técnica, garantindo o cumprimento regulamentar e a fluidez das transições entre partidas.

Esta iniciativa na Escola Básica da Quinta da Lomba revelou-se um desafio logístico exigente. A adaptação à mudança de data demonstrou a flexibilidade necessária na gestão de calendários escolares, enquanto a segmentação rigorosa das categorias garantiu confrontos justos e nivelados.

A responsabilidade delegada ao grupo de estágio na condução do quadro das Iniciadas femininas constituiu uma experiência formativa de elevado valor. O controlo simultâneo do cronómetro, da arbitragem e das substituições, num contexto de elevada intensidade, potenciou o desenvolvimento de competências práticas fundamentais. Esta vivência permitiu compreender a complexidade inerente à coordenação de contextos desportivos e a importância de uma supervisão ativa para salvaguardar o bom funcionamento das atividades em contexto real.

Figura 20- Torneio Basquetebol 3v3 EBQL



#### 4.4.7. Voleibol 4v4 EBQL

No dia 7 de abril de 2025 decorreu o torneio de Voleibol na Escola Básica da Quinta da Lomba. Reunimo-nos na escola por volta das 7:45 da manhã, com os professores e o grupo de estágio, para montar mais redes nos campos de basquetebol. Esta decisão permitiu duplicar o número de campos, passando de quatro para oito, sendo fundamental para separar escalões e géneros, e garantir que todos os alunos tivessem mais tempo de jogo. Os escalões do 8.º ano e 9.º ano, masculinos e femininos, jogaram nos campos de voleibol habituais, enquanto os do 7.º ano utilizaram as áreas improvisados nos campos de basquetebol.

Após instalada toda a estrutura, o professor responsável pelo torneio, Bruno Regalo, distribuiu as funções. Fiquei responsável pelo quadro competitivo do 9.º ano feminino, composto por oito equipas, o mesmo número do masculino. Cada campo tinha dois árbitros, quase sempre alunos, e uma mesa responsável por registar os pontos composta por alunos ou professores. O torneio tinha como objetivo principal funcionar com base na autonomia dos alunos, Tendo os professores a função de supervisionar e orientar. Contudo, nos jogos mais equilibrados ou com alunos mais competitivos, os professores assumiam a arbitragem para garantir um maior controlo e justiça.

Ao longo do torneio, não houve ocorrências ou situações inesperadas. O evento terminou por volta das 13:00. No final, todos colaboraram na desmontagem das redes e na arrumação do material.

O Torneio de Voleibol na Escola Básica da Quinta da Lomba destacou-se pela capacidade de adaptação e otimização dos recursos disponíveis. A decisão de colocar redes adicionais nos campos de basquetebol, duplicando o número de espaços, foi uma solução criativa que permitiu uma melhor organização por escalões e géneros, garantindo mais tempo de jogo para todos os participantes. Esta adaptação demonstrou a importância da flexibilidade na organização de eventos desportivos escolares.

A responsabilidade de gerir o quadro competitivo do 9.º ano feminino proporcionou uma experiência formativa muito completa. Para além do aprofundamento do conhecimento das regras de voleibol, foi possível desenvolver competências práticas de gestão de recursos humanos, controlo de tempo e coordenação de múltiplos jogos simultâneos. O equilíbrio entre autonomia e supervisão mostrou-se eficaz, permitindo compreender melhor quando intervir e quando deixar os alunos assumirem responsabilidades.

Figura 21- Voleibol 4v4 EBQL



#### 4.4.8. Queimado 2ºciclo

O torneio de Queimado organizado pelo departamento de EF, destinado exclusivamente ao 2.º ciclo, decorreu no dia 8 de abril. A atividade realizou-se durante a pausa letiva dedicada a atividades escolares e contou com a presença ativa das professoras responsáveis pelo 2.º ciclo.

Durante o evento, o grupo de estágio desempenhou várias funções essenciais para o bom funcionamento do torneio, enquanto acompanhavam os jogos, garantindo que decorressem com correção e justiça, assegurando que as regras fossem cumpridas e intervindo sempre que surgia alguma dúvida ou conflito. Foi necessário ainda manter a atenção constante sobre os alunos, não só para evitar irregularidades ou situações de desorganização, mas também para garantir a segurança e o respeito entre as equipas. A gestão do tempo entre jogos, a chamada de equipas e o apoio geral aos participantes também fizeram parte das nossas tarefas. O torneio seguiu o formato de liga, quem ganhasse mais jogos venceria o torneio, em caso de desempate seriam comparados os números de pontos de cada equipa. O torneio começou por volta das 8h30 e terminou às 13h, somando cerca de 5 horas intensas de atividade, mas com uma sensação final de dever cumprido.

A dinâmica do torneio foi muito positiva. O espaço exterior da escola foi bem aproveitado, com apenas as equipas em jogo dentro do campo, enquanto as restantes aguardavam do lado de fora da rede, o que facilitou a organização e ajudou a manter o controlo e a ordem ao longo da manhã.

Apesar de ter sido uma atividade fisicamente exigente, especialmente devido ao calor e ao ritmo intenso, foi também extremamente gratificante. Foi notório o entusiasmo e envolvimento por parte de todos, o que contribuiu para o sucesso do torneio.

Enquanto professor estagiário, considero esta experiência muito enriquecedora. Participar na organização e acompanhamento de eventos desportivos escolares permite-nos desenvolver competências fundamentais para a profissão docente, como a gestão de grupo, a resolução de imprevistos e a promoção de um ambiente positivo e inclusivo, sem dúvida, foi uma atividade muito importante para o meu crescimento profissional e pessoal.

Figura 22- Queimado 2ºciclo



#### **4.4.9. Voleibol 4x4 ESSA**

Nos dias 24 e 25 de abril, realizou-se na Escola Secundária de Santo André (ESSA) o Torneio de Voleibol 4x4, abrangendo os escalões de Juvenis e Juniores, masculinos e femininos. Esta iniciativa destacou-se das demais realizadas ao longo do estágio, uma vez que o grupo de estagiários assumiu a responsabilidade direta pelo planeamento, organização e operacionalização de todas as tarefas inerentes à dinamização do evento.

A preparação iniciou-se antes do período de férias da Páscoa, sob a orientação dos professores António Neves e Rui Extreia. A partir de uma estrutura base de edições anteriores, foi concedida autonomia para ajustar o formato do evento. Optou-se por manter o modelo de organização tradicional, dada a eficácia comprovada em contextos anteriores. Durante o período de interrupção letiva, procedeu-se à gestão das inscrições — que atingiram um número recorde de 43 equipas —, ao preenchimento das matrizes de classificação, à elaboração dos quadros competitivos e à atualização dos regulamentos. A organização dos jogos por séries e campos foi definida previamente, assim como a distribuição de funções entre os elementos do grupo de estágio.

Nos dias da competição, a equipa assegurou a preparação antecipada dos espaços e equipamentos. Durante o torneio, os alunos do Desporto Escolar assumiram funções de arbitragem e mesa, enquanto o grupo de estágio, na qualidade de comissão organizadora, registava os resultados, acompanhava a evolução das séries e garantia o cumprimento do regulamento. A fase de grupos e os apuramentos decorreram no primeiro dia, reservando-se as eliminatórias e finais para o segundo.

Identificou-se, contudo, um desvio no cumprimento do cronograma inicial, resultante de uma estimativa menos precisa do tempo necessário para cada partida no planeamento original. Apesar deste contratempo, o balanço geral foi amplamente positivo, totalizando cerca de 15 horas de trabalho direto, acrescidas das reuniões preparatórias.

Esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora, permitindo aplicar competências de liderança, organização e trabalho em equipa num cenário real. A gestão dos imprevistos e a reflexão crítica sobre o ligeiro atraso na programação constituíram aprendizagens práticas valiosas, reforçando a necessidade de um rigor ainda maior na estimativa de tempos em futuras organizações. Em suma, a atividade consolidou a noção de que o docente atua como um agente dinamizador da vida escolar, promovendo o espírito de equipa e o fair-play através de experiências educativas significativas fora do contexto da aula formal.

Figura 23- Voleibol 4x4 ESSA



#### **4.4.10. Dia D**

No início do segundo semestre, o Agrupamento de Escolas de Santo André promoveu mais uma edição do tradicional Dia D, um evento anual que visa fortalecer os laços da comunidade escolar, valorizando o envolvimento de alunos, professores, assistentes operacionais e encarregados de educação. Trata-se de uma jornada em que as atividades letivas são substituídas por propostas pedagógicas, culturais, desportivas e lúdicas, articuladas com os objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento.

O Dia D decorreu entre as 8:00 e as 18:00, com a participação do grupo de estágio nas diferentes iniciativas promovidas pelo grupo de Educação Física, tanto na Escola Básica da Quinta da Lomba como na Escola Secundária de Santo André.

Durante a manhã e parte da tarde, colaborou-se na dinamização da atividade Vivenciar a Diferença, na Escola Básica. Esta iniciativa inseria-se numa proposta ampla de estações temáticas dedicadas a diferentes deficiências (visual, auditiva, autismo e motora). A responsabilidade recaiu sobre a estação da deficiência motora, em conjunto com o professor Luís Silva. O objetivo principal centrou-se na promoção da empatia e na consciencialização dos alunos para as dificuldades enfrentadas por pessoas com mobilidade reduzida, através de exercícios práticos. No final da passagem de cada grupo, realizou-se um momento de reflexão sobre a importância da inclusão e da valorização da diferença, reforçando que todos possuem capacidades a desenvolver independentemente das suas limitações.

Paralelamente, houve colaboração na Escola Secundária com as atividades destinadas ao pré-escolar, envolvendo propostas lúdico-motoras concebidas para esta faixa etária. Desenvolveram-se jogos e percursos focados em competências como o equilíbrio, a coordenação motora, o salto, a Manipulação de objetos e a agilidade. As atividades distribuíram-se pelo pavilhão e ginásio, contando com o apoio das educadoras de infância, o que facilitou a organização e permitiu um acompanhamento próximo e seguro. Esta experiência permitiu adaptar a intervenção pedagógica a um nível de ensino menos habitual no estágio, lidando com idades mais precoces.

Adicionalmente, verificou-se o envolvimento na organização do Circuito sobre Rodas, dinamizado com as professoras Carla Marto e Susana Vale. Esta atividade focou-se na condução segura de bicicletas, mediante um percurso que promovia o respeito pelas regras de circulação, o equilíbrio e a destreza motora. O circuito esteve ativo durante todo o dia, organizado por turnos e turmas para garantir uma participação rotativa. Foi notória a motivação dos participantes, que demonstraram sentido de responsabilidade ao longo da realização das tarefas.

O Dia D revelou-se uma jornada exigente e enriquecedora, permitindo desempenhar várias funções, desde a logística dos espaços até à condução das atividades com diferentes faixas etárias. Do ponto de vista formativo, a iniciativa possibilitou o desenvolvimento de competências de gestão, comunicação e adaptação a imprevistos, reforçando a importância do trabalho em equipa entre docentes. A intervenção contribuiu para proporcionar aos alunos momentos de partilha e convívio, reafirmando o papel da Educação Física na construção de uma escola mais inclusiva e dinâmica. A participação num evento desta dimensão permitiu uma aproximação à realidade global do ensino, preparando o percurso profissional para os desafios futuros.

Figura 24- Dia D



#### **4.4.11. Atividade do Remo**

No dia 9 de junho de 2025, realizou-se uma atividade de simulação da modalidade de Remo, entre as 8:00 e as 16:00, destinada exclusivamente ao 2.º ciclo do ensino básico, envolvendo todas as turmas do 5º e 6º anos.

Para a iniciativa, instalaram-se quatro máquinas de remo numa zona exterior com sombra, garantindo conforto e segurança face ao calor. As máquinas, cedidas pelo Clube de Remo do Barreiro no âmbito de uma parceria com a escola, foram dispostas em círculo para uma maior interação entre os participantes. Esta colaboração teve como objetivo proporcionar contacto com uma modalidade menos comum em contexto escolar e estimular o interesse dos alunos pela sua prática federada.

A atividade incluiu duas competições distintas. Antes de cada uma, era feita uma explicação e demonstração do gesto técnico, assegurando a correta execução e prevenindo lesões. Na competição principal, procurava-se identificar o aluno que, num minuto, percorria a maior distância possível. As máquinas estavam sincronizadas via Bluetooth, permitindo medições simultâneas. Quatro alunos participavam por ronda, com os restantes a assistir e incentivar. Após cada participação, os mesmos registavam os resultados numa folha visível por turma. Paralelamente, realizou-se uma minicompetição interna por turma, divididos em quatro equipas, cada elemento remava durante um minuto, totalizando cinco minutos por equipa. Ganhava a que somasse a maior distância.

Esta parceria reforçou a importância da ligação entre a escola e a comunidade local, demonstrando que a EF pode funcionar como uma ponte entre diferentes contextos educativos e sociais. O envolvimento com o Clube de Remo do Barreiro evidenciou que o professor desempenha também

um papel de mediador cultural e comunitário, promovendo oportunidades de aprendizagem que ultrapassam os muros da escola e contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos. A articulação entre escolas e clubes desportivos revelou-se, assim, fundamental para valorizar a prática desportiva escolar. A cedência de equipamentos específicos enriqueceu a experiência dos alunos, permitindo-lhes vivenciar novas modalidades e estimulando o seu desenvolvimento motor, social e cognitivo. Trata-se de uma parceria de benefícios mútuos: os clubes ganham visibilidade e potenciais atletas, enquanto as escolas diversificam e qualificam a sua oferta educativa. Este tipo de cooperação demonstra o impacto positivo que a EF pode ter na aproximação entre a escola e a comunidade, sendo desejável que se intensifique no futuro, promovendo o bem-estar e o enriquecimento da prática desportiva dos jovens.

Figura 25- Atividade do Remo



#### 4.4.12 Futebol EBQL

Nos dias 6, 11 e 12 de Junho, participei enquanto professor estagiário em mais um evento desportivo da escola. O torneio foi distribuído ao longo de três dias, com cada ano escolar a participar num dos períodos, manhã ou tarde. Os jogos do 9.º ano realizaram-se na manhã do dia 6, enquanto no dia 11 jogaram o 5.º ano de manhã e o 8.º ano à tarde. Como o número de participantes femininas do 5.º ano era reduzido, os seus jogos tiveram lugar no dia 12, frente às equipas femininas do 6.º ano. Ainda nesse dia, os jogos do 7.º ano decorreram à tarde, apenas no escalão masculino.

Os jogos da manhã tiveram início às 9h00 e terminaram entre as 11h00 e 11h30. No período da tarde, começaram às 14h30 e terminaram por volta das 17h00. O Departamento de EF, em articulação com os professores estagiários, organizou-se de forma a garantir pelo menos dois docentes responsáveis por cada ano, assegurando o bom funcionamento e a segurança da atividade.

O torneio seguiu o formato de liga, em que todas as equipas jogavam entre si. Os jogos foram de 12 minutos, ocorrendo sempre dois jogos em simultâneo. À equipa vencedora eram atribuídos 3 pontos, à perdedora 1, e em caso de empate, 2 pontos para cada. Faltas de comparência resultavam em 0 pontos. As substituições eram ilimitadas e podiam ocorrer a qualquer momento. Foram entregues medalhas às equipas vencedoras e ao melhor marcador de cada ano. Em caso de empate, este era decidido por penáltis em “morte súbita”.

A organização foi fluida, com os dois campos a funcionarem em paralelo. Apenas as equipas em jogo, os árbitros e as mesas, formados por alunos, estavam dentro do campo, enquanto os restantes alunos aguardavam do lado de fora da rede.

A participação neste torneio foi bastante enriquecedora enquanto estagiário. Permitiu aplicar conhecimentos e desenvolver competências de organização e supervisão em contexto real. Foi também uma excelente oportunidade para viver o espírito de cooperação e desportivismo entre alunos e professores, reforçando a importância da EF no desenvolvimento global dos alunos.

Figura 19- Futebol EBQL



#### **4.4.13. Outras atividades**

##### **4.3.12.1. Formações de Dança**

Ao longo do percurso de estágio, compreendeu-se que ser professor implica não apenas consolidar pontos fortes, mas também reconhecer e trabalhar as próprias fragilidades. Uma das maiores dificuldades encontrava-se na área da dança, pelo que, com o intuito de superar essa limitação, iniciaram-se formações específicas que permitissem adquirir novas competências e maior segurança pedagógica. Tal como referem Day e Gu (2010), o desenvolvimento profissional implica que os professores estejam dispostos a enfrentar as suas limitações, procurando formação contínua que lhes permita transformá-las em novas competências. Foi com esta perspetiva que se encarou o desafio, transformando uma fraqueza inicial numa oportunidade de evolução profissional.

Participou-se em cinco formações de dança com o docente Rui Extreia, que constituíram uma mais-valia a nível pessoal e profissional. O grupo de estágio identificou que os conhecimentos práticos acerca desta modalidade eram uma lacuna, e por isso considerou-se fundamental a presença nestas sessões, com o objetivo de melhorar a coordenação, o ritmo e a autoconfiança ao lecionar esta área.

Durante as formações realizadas, houve a oportunidade de aprender e experimentar diferentes estilos de dança, como o Cha Cha Cha e a Patuscada, numa fase inicial. Posteriormente, após o desenvolvimento de uma maior confiança, aplicaram-se esses conhecimentos na prática, experimentando momentos de lecionação destas danças com as respetivas turmas. Durante as aulas, verificou-se segurança ao apresentar os passos de dança, sendo que a maioria dos alunos conseguiu acompanhar e replicar corretamente os movimentos, bem como compreender o ritmo da música. Isto demonstra os resultados positivos que esta formação teve, tanto no desempenho do estagiário como na capacidade de transmitir os conteúdos de forma eficaz. Mais tarde aprenderam-se o Foxtrot e o Merengue, embora estes não tenham chegado a ser lecionados a nenhuma turma. Cada dança apresentou desafios diferentes, mas também momentos de grande descontração.

As sessões foram orientadas de forma prática e acessível, o que facilitou o processo de aprendizagem. Para além dos passos de dança, discutiram-se formas de ensinar os mesmos aos alunos, com estratégias para adaptar aos diferentes níveis de coordenação e confiança que se podem encontrar nas turmas. Isto foi fundamental para perceber que o domínio da técnica deve ser acompanhado pela capacidade de simplificar, demonstrar e motivar os alunos.

A confiança, a competência e o conhecimento sobre a matéria aumentaram de forma evidente. No final do ano letivo, o modo como se encarava as aulas de dança era radicalmente mais positivo do que no início do estágio, perceção também confirmada pelos próprios alunos. De acordo com Zee e Koomen (2016), a autoeficácia docente constitui um fator decisivo para a criação de ambientes de aprendizagem eficazes, na medida em que professores confiantes lidam melhor com comportamentos desafiantes e propõem estratégias centradas no aluno.

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

No final destas cinco sessões, sentiu-se uma evolução clara, tanto na capacidade de dançar como na forma de interpretar esta vertente da disciplina. A dança, que antes era um ponto fraco, tornou-se uma área de maior motivação e domínio técnico. Estas formações não só forneceram ferramentas técnicas, mas também ajudaram a superar a inibição inicial e a ganhar confiança enquanto professor em formação. Em resumo, esta experiência mostrou que, com dedicação e prática, é possível transformar uma dificuldade numa oportunidade de crescimento, sendo essencial estar aberto a sair da zona de conforto para evoluir.

Figura 26- Formação de Dança



#### **4.4.12.2. Observações de aulas**

Por iniciativa própria, procurou-se observar regularmente aulas de colegas estagiários e de professores titulares da escola. O propósito desta prática consistiu na identificação de diferentes estilos de ensino, estratégias pedagógicas e metodologias utilizadas em contexto real, com o intuito de enriquecer e diversificar a própria prática docente.

A literatura sobre formação de professores reconhece a observação como um processo colaborativo essencial ao desenvolvimento profissional (Timperley, 2008; Zepeda, 2009). Fullan et al. (2006) sublinham que qualquer processo supervisivo procura reforçar a capacidade das escolas em contribuir de forma mais eficaz para a educação, através da promoção da interação e do desenvolvimento profissional dos docentes. Esta perspetiva revelou-se particularmente relevante durante a formação, permitindo o contacto com práticas diferenciadas e o desenvolvimento de um repertório pedagógico mais alargado. Como refere Reis (2011), aprende-se muito através da observação, sendo que a análise regular de aulas e a discussão de qualidade sobre o desempenho constituem componentes fundamentais do processo de desenvolvimento de qualquer professor, independentemente do seu nível de experiência.

A observação de colegas estagiários revelou-se enriquecedora, na medida em que possibilitou identificar soluções para desafios semelhantes aos enfrentados no quotidiano, observar a aplicação prática de estilos de ensino conhecidos teoricamente e compreender como a personalidade docente influencia a dinâmica da aula. Constatou-se que, mesmo perante turmas e contextos semelhantes, as abordagens pedagógicas variavam significativamente, evidenciando que a eficácia no ensino pode ser alcançada através de diferentes caminhos metodológicos.

Do mesmo modo, a observação dos professores titulares foi valiosa por permitir o acesso a um conhecimento experiencial consolidado. Observaram-se diferentes formas de gerir comportamentos desafiantes, de estruturar progressões pedagógicas, de comunicar com os alunos e de adaptar exercícios a limitações espaciais ou materiais. Zepeda (2009) destaca que a observação constitui uma fonte de informação rica que, quando bem orientada, permite desenvolver competências de análise crítica da prática pedagógica.

Particularmente relevante foi a observação frequente das aulas do colega estagiário Tomás Santos, facilitada pela compatibilidade de horários. Esta proximidade permitiu não apenas a observação sistemática, mas também o diálogo reflexivo pós-aula, onde se partilhavam impressões, discutiam decisões pedagógicas e analisavam criticamente as estratégias implementadas. Timperley (2008) refere que as oportunidades de aprendizagem profissional mais eficazes são aquelas que incluem tanto a observação de práticas como a reflexão colaborativa sobre as mesmas. Este processo de reflexão conjunta revelou-se extremamente formativo, promovendo o desenvolvimento de uma postura crítica e analítica fundamental ao exercício da docência.

As observações realizadas forneceram um repertório alargado de estratégias que foram, posteriormente, adaptadas e implementadas nas próprias aulas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional enquanto professor estagiário.

#### **4.4.12.3. Projeto de investigação**

O grupo de estágio desenvolveu um projeto de investigação com a escola de 1.º ciclo do agrupamento. Este projeto nasceu da identificação de uma lacuna relevante no contexto do Agrupamento de Escolas de Santo André, a fragilidade da EF no 1.º ciclo, que muitas vezes é desvalorizada ou mal estruturada, apesar da sua importância no desenvolvimento motor, social e emocional das crianças. Nós, em colaboração com os professores cooperantes, percebemos que muitos alunos nos ciclos seguintes demonstravam dificuldades em atingir os objetivos da disciplina, o que indicava uma ausência de trabalho de base adequado no início do percurso escolar.

O principal objetivo foi contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos do 1.º ciclo, através da implementação de sessões práticas regulares de EF, alinhadas com as aprendizagens essenciais. A curto prazo, pretendeu-se melhorar a competência motora, promover o gosto pela atividade física e preparar os alunos para etapas futuras. A longo prazo, o projeto ambiciona alargar-se a outras turmas e escolas, com impacto direto no combate ao sedentarismo e na melhoria dos resultados escolares na disciplina. Araujo et al. (2012) demonstram que diferentes conteúdos das aulas de EF no Ensino Fundamental contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais. Fisher et al. (2011) confirmam que intervenções estruturadas em EF produzem efeitos positivos na função cognitiva e no desenvolvimento motor de crianças pequenas.

A metodologia dividiu-se em quatro fases, desenho, planeamento, implementação e avaliação. Foi selecionada uma turma de 4.º ano como grupo-piloto. Durante três meses, foram realizadas sessões semanais, cada uma focada em conteúdos distintos, deslocamentos e equilíbrios, perícias e lançamentos, e jogos pré-desportivos. Não foi possível aplicar todos os testes que tínhamos originalmente pretendidos, assim foram realizados na primeira e na última semana de intervenção os testes shuttle run e salto em comprimento. Paralelamente, foram realizadas atividades lúdicas e competitivas para reforçar as aprendizagens. No final, recolheu-se também o feedback dos alunos, mediante um questionário de satisfação adaptado à sua idade. Os resultados revelaram uma melhoria significativa na competência motora dos alunos, com destaque para a redução do tempo no shuttle run e o aumento da distância no salto em comprimento.

Os dados qualitativos reforçaram os quantitativos, os alunos demonstraram elevado interesse e motivação durante as aulas, o que também se refletiu num ambiente mais cooperativo e participativo. Apesar de alguns constrangimentos logísticos (como a indisponibilidade de material), a intervenção foi bem-sucedida e amplamente validada pela comunidade escolar. O projeto demonstrou que é possível, com um plano simples, bem estruturado e regular, promover melhorias significativas no desenvolvimento motor dos alunos do 1.º ciclo. Além disso, confirmou que a EF, mesmo nesta faixa etária, pode e deve ser trabalhada com a mesma exigência e seriedade que as restantes disciplinas.

A aceitação por parte dos alunos e professores, aliada aos resultados obtidos, permite considerar a escalabilidade do projeto para outras turmas e escolas do concelho, oferecendo um modelo de intervenção replicável e ajustável às realidades locais.

#### **4.4.12.4. Relatórios de aulas e fichas de observação**

Durante a fase inicial do estágio pedagógico, assumiu-se predominantemente o papel de professor coadjuvante, colaborando com os docentes cooperantes na implementação de exercícios e na gestão das turmas. Este período revelou-se essencial para estabelecer uma relação de proximidade com os alunos e compreender as especificidades comportamentais de cada grupo. A progressão para a lecionação autónoma ocorreu de forma faseada: na turma do ensino secundário, a intervenção iniciou-se em dezembro, enquanto nas turmas do 2.º e 3.º ciclos a transição ocorreu no segundo semestre, a partir de fevereiro.

A observação sistemática das práticas dos professores cooperantes constituiu uma componente fundamental do processo formativo. Reis (2011) sublinha que a observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constituem uma componente extremamente importante do desenvolvimento profissional, independentemente do nível de experiência do docente. Nesse sentido, optou-se deliberadamente pelo desenvolvimento de um relatório de cada aula enquanto coadjuvante, articulando-os com as fichas de observação exigidas pelo estágio. Esta decisão visava criar um registo estruturado das práticas pedagógicas observadas, enriquecendo o processo de reflexão obrigatório.

A estrutura dos relatórios seguiu um modelo consistente, articulando diferentes dimensões da análise pedagógica. O sumário funcionava como síntese dos conteúdos programáticos e das atividades desenvolvidas. O relatório propriamente dito constituía uma descrição pormenorizada do desenvolvimento da aula, abrangendo as metodologias empregues pelo docente, as estratégias de organização e gestão do espaço, os tipos de intervenção realizados e as dinâmicas estabelecidas com os alunos. As notas sobre o professor representavam uma análise crítica do desempenho docente, contemplando aspetos como a clareza das instruções, a eficácia na gestão de turma, a adequação das intervenções corretivas, a qualidade do feedback fornecido e a capacidade de adaptação a situações imprevistas. Os níveis da turma centravam-se na análise do comportamento coletivo e individual, documentando o envolvimento, os padrões de participação e as dificuldades manifestadas.

A ficha de observação estruturada complementava esta análise, orientando a atenção para aspetos como a gestão do tempo, a organização do espaço, a diferenciação pedagógica e as estratégias de motivação. Esta componente sistemática revelou-se essencial para desenvolver uma consciência crítica de detalhes que frequentemente passam despercebidos, mas que exercem influência determinante na qualidade do ensino. Zepeda (2009) destaca que a observação orientada por instrumentos específicos permite recolher evidências mais precisas e fundamentar reflexões mais profundas. Efetivamente, a utilização conjugada de relatórios narrativos e fichas estruturadas permitiu desenvolver uma capacidade analítica mais refinada, compreendendo os fundamentos das decisões pedagógicas.

Os relatórios não serviram apenas para cumprir um requisito formal, mas constituíram um instrumento de autoformação. Através deles, identificaram-se padrões de ensino eficazes, reconheceram-se estratégias bem-sucedidas na gestão de diferentes situações e desenvolveu-se um repertório de soluções para desafios comuns. Este processo reflexivo sistemático permitiu consolidar conhecimento experiencial que seria mais difícil de sedimentar através da mera observação não documentada.

Ao transitar para a lecionação autónoma, beneficiou-se substancialmente desta bagagem observacional. Os padrões identificados funcionaram como referências orientadoras na planificação

das próprias aulas, sendo as estratégias bem-sucedidas adaptadas aos novos contextos específicos. A identificação prévia de dificuldades ajudou a antecipar e evitar situações problemáticas. Esta prática sistemática de observação e registo revelou-se, assim, essencial para a construção de uma postura profissional atenta, analítica e capaz de uma melhoria contínua da intervenção pedagógica.

#### **4.5. Reflexão**

O estágio em ensino de Educação Física constituiu uma etapa marcante e profundamente enriquecedora no percurso formativo, repleta de aprendizagens relevantes, experiências práticas significativas e momentos de reflexão que contribuirão de forma determinante para a prática profissional futura. Tal como refere Day (2007), o desenvolvimento profissional docente implica um processo contínuo de reflexão, adaptação e compromisso com a melhoria da prática educativa.

Esta etapa proporcionou a possibilidade de vivenciar de forma concreta e real a importância que a disciplina assume no contexto educativo e formativo, não apenas ao nível do desenvolvimento físico, mas também no crescimento social e emocional dos alunos. Valorizou-se o papel essencial desta área como condutor de inclusão, integração e participação, independentemente das características individuais ou condições específicas de cada estudante.

A experiência prévia adquirida ao longo de diversos anos de contacto com crianças e jovens em contextos desportivos e atividades extracurriculares revelou-se de grande utilidade no processo de integração inicial com as diferentes turmas. Desde o primeiro momento, existiu a preocupação em estabelecer e manter uma relação assente no respeito mútuo e numa comunicação clara e empática, criando um ambiente de aprendizagem positivo, colaborativo e motivador. Esta atitude favoreceu a gestão eficaz das aulas, permitindo lidar adequadamente com conflitos pontuais e responder com flexibilidade a imprevistos inevitáveis, como alterações inesperadas de espaços, problemas logísticos ou situações ocasionais de pequenas lesões que exigiram adaptação imediata.

Durante o estágio, o trabalho com turmas de diferentes níveis de ensino nomeadamente do 5.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade possibilitou perceber a necessidade de ajustar a abordagem pedagógica consoante a idade, o grau de maturidade e o nível de desenvolvimento. Com os alunos mais jovens, compreendeu-se a importância de utilizar instruções simples, objetivas e diretas, valorizando o aspeto lúdico e o prazer pelo movimento, essencial para o desenvolvimento das competências motoras e da autoconfiança. Já com os alunos do ensino secundário, passou-se a valorizar o diálogo, o espírito crítico e a autonomia, o que exige do professor uma postura de orientação ajustada e de incentivo à responsabilidade individual e coletiva. Nestas turmas, exploraram-se conceitos mais complexos relacionados com a condição física, a saúde e a nutrição.

Um dos conhecimentos mais consolidados foi o valor de uma abordagem inclusiva, com especial atenção aos alunos que beneficiam de medidas previstas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018. Procurou-se sempre planear tarefas adequadas ao perfil e necessidades de cada aluno, definindo estratégias diferenciadas para uma aprendizagem personalizada. O apoio individualizado, o incentivo ao empenho e a atenção aos diferentes ritmos garantiram a participação efetiva de todos, promovendo uma escola inclusiva. Esta experiência trouxe uma perspetiva nova sobre o ensino, demonstrando que pequenas adaptações podem fazer uma diferença significativa no sucesso dos alunos, quebrando barreiras através da criatividade e persistência.

A colaboração com os professores cooperantes Bruno Regalo, António Neves e Susana Vale foi fundamental. O seu acompanhamento atento, as sugestões pedagógicas e os momentos de partilha

foram determinantes para a evolução profissional, oferecendo perspectivas únicas e metodologias de ensino diversificadas. O feedback regular ajudou a identificar pontos fortes e áreas de melhoria. Expressa-se igualmente um agradecimento especial ao professor Rui Extreia que, embora não fizesse parte formal da equipa de orientadores, mostrou-se um apoio imprescindível. As suas orientações foram essenciais para aprender a lidar com diferentes turmas e promover o envolvimento ativo de todos, sendo a sua paixão pela área uma fonte de inspiração.

A componente de Desporto Escolar, especificamente o Voleibol, teve um impacto significativo. O acompanhamento de treinos e competições, bem como a colaboração na organização das sessões, permitiu perceber a importância da motivação, da disciplina e da gestão eficaz de grupos. Observou-se como os alunos desenvolviam não apenas competências técnicas e táticas, mas também valores como a cooperação e o respeito. A participação em atividades extra-aula, como o Torneio de Voleibol 4x4 e o Corta-Mato escolar, evidenciou como estes eventos fortalecem o espírito de equipa e o sentido de responsabilidade. Embora não exista, até ao momento, um cronograma totalmente definido das atividades escolares, algumas encontram-se devidamente mencionadas em ata.

A participação no "Dia D", através da dinamização de atividades de inclusão, reforçou a convicção de que o desporto é uma ferramenta poderosa para a promoção da empatia e solidariedade. Trabalhar com alunos de diferentes capacidades em atividades adaptadas permitiu observar como o desporto une pessoas independentemente das suas diferenças.

Ao longo do estágio, enfrentaram-se desafios que contribuíram para o crescimento profissional. A insegurança inicial na lecionação da dança foi ultrapassada através das formações com o professor Rui Extreia e da prática continuada, permitindo reconhecer esta modalidade como uma ferramenta valiosa para a expressão corporal e autoestima dos alunos. Situações como a reorganização de atividades devido a condições meteorológicas ensinaram a importância de uma postura flexível e de um planeamento com margem de manobra.

Em jeito de reflexão final, reconhece-se que o crescimento profissional é um processo contínuo. Momentos de insegurança na gestão de conflitos ou dificuldades na adaptação rápida a imprevistos constituíram oportunidades cruciais de aprendizagem. A excelência docente constrói-se na capacidade de refletir sobre os momentos menos conseguidos para retirar lições futuras. Por fim, o projeto desenvolvido no 1.º ciclo na Escola da Quinta Nova da Telha foi uma das experiências mais marcantes, reforçando o compromisso com um ensino de qualidade desde os primeiros anos de escolaridade ao observar o impacto positivo de sessões bem estruturadas no desenvolvimento motor das crianças

A experiência no 1.º ciclo permitiu compreender a importância de estimular, desde cedo, hábitos de vida ativos, saudáveis e equilibrados, criando bases sólidas para o crescimento harmonioso dos alunos. Observou-se como as crianças respondem de forma natural e entusiástica às atividades propostas, sem as inibições e receios que por vezes surgem em idades mais avançadas. Este trabalho confirmou que a Educação Física deve ser valorizada desde os primeiros anos de escolaridade, constituindo um pilar fundamental na formação integral das crianças.

Ao refletir sobre todo o percurso realizado, reconhece-se com grande satisfação a evolução em aspetos essenciais da profissão docente, como a execução do planeamento rigoroso das aulas, a gestão eficaz e clara dos grupos, a avaliação justa e criteriosa, e a relação pedagógica positiva com os alunos. Consolidaram-se competências na organização do tempo de aula, na gestão de recursos materiais e espaciais e na criação de um ambiente propício à aprendizagem.

Compreendeu-se que ser professor vai muito além de ensinar técnicas ou movimentos desportivos. Ser professor implica orientar, escutar, compreender e ajudar os alunos a descobrirem as suas capacidades, a superarem os seus próprios limites e a valorizarem o trabalho em equipa e o respeito pelo outro. O docente assume o papel de modelo, de facilitador de aprendizagens e de promotor de valores fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes.

Este estágio de mestrado representa o culminar de dois anos de aprendizagens intensas e contínuas. Contribuiu significativamente para uma preparação sólida, permitindo exercer as funções de professor com responsabilidade, equidade e compromisso, respeitando sempre as diferenças individuais. Foram estabelecidos os alicerces necessários para enfrentar, com confiança, os desafios da carreira, através de ferramentas práticas e metodológicas que permitem intervir de forma adequada em diferentes contextos escolares.

Expressa-se uma enorme gratidão pela orientação, apoio e inspiração dos professores que acompanharam este percurso. A sua paixão genuína pela Educação Física, a dedicação constante e a forma de estar motivaram o próprio compromisso com uma prática pedagógica exigente, mas, ao mesmo tempo, enriquecedora e significativa. Cada orientador deixou uma marca na formação, contribuindo para fazer do estagiário um professor mais completo e preparado.

Este estágio representou, no âmbito desta área, o culminar de um processo de aprendizagens intensas e contínuas, contribuindo significativamente para uma atuação docente pautada pela responsabilidade, equidade e compromisso com as diferenças individuais. A vivência prática nestes meses ofereceu os alicerces necessários para enfrentar os desafios regulamentares e pedagógicos da carreira, fornecendo ferramentas metodológicas que permitem intervir de forma adequada e eficaz em diferentes contextos e níveis de ensino.

Em suma, a participação nas diversas vertentes da vida escolar constituiu um percurso de descoberta profissional, durante o qual houve a oportunidade de consolidar aprendizagens, reforçar convicções e confirmar a viabilidade de uma prática pedagógica competente e consciente da sua importância na formação global dos alunos. Desta etapa, resulta um repertório alargado de estratégias de ensino e uma capacidade de análise crítica sobre a própria intervenção, cumprindo-se o objetivo de partilhar a paixão pela disciplina e assegurar o sucesso educativo de todos os intervenientes.

## 5. Área IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

### Diferenças na competência motora entre alunos praticantes regulares de modalidades desportivas e não praticantes

Guilherme Dias [1] \*, Mário Bonança [2]

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

[2] Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

#### Resumo

**Enquadramento:** A Competência Motora é a capacidade de executar habilidades motoras fundamentais, englobando Locomoção, Estabilidade e Manipulação. Níveis reduzidos de CM associam-se a menor atividade física e maiores índices de obesidade, destacando a importância da EF e da prática desportiva estruturada. **Objetivos:** Avaliar e comparar os níveis de CM entre alunos praticantes regulares de modalidades desportivas e não praticantes, comparar o desempenho nas três dimensões da CM e analisar diferenças entre géneros. **Métodos:** Participaram 77 alunos distribuídos por três turmas: Turma 1 (10,61 ± 0,6 anos), Turma 2 (15,86 ± 0,64 anos) e Turma 3 (16,67 ± 0,56 anos), divididos em praticantes (G1) e não praticantes (G2). Aplicou-se a bateria Motor Competence Assessment (MCA), composta por seis provas em três categorias, Estabilidade, Locomoção e Manipulação. Realizaram-se comparações por turma, por género e análise global (N=77). **Resultados:** Os praticantes apresentaram resultados significativamente superiores em praticamente todos os testes, com tamanhos de efeito elevados, especialmente em Locomoção e Manipulação. As diferenças de género tornaram-se mais evidentes nas idades avançadas, com rapazes superiores em Locomoção e Manipulação, e raparigas em Estabilidade. **Conclusão:** A prática desportiva regular potencia o desenvolvimento motor global e é determinante para alcançar níveis adequados de CM. A EF isolada poderá ser insuficiente, reforçando a importância da prática extracurricular. Estes achados auxiliam professores no planeamento de estratégias pedagógicas diferenciadas e eficazes.

**Palavras-chave:** Competência Motora; Prática Desportiva; Educação Física; Desenvolvimento Motor; Motor Competence Assessment (MCA).

## Differences in motor competence between students regular practitioners of sports and non-practicing

### Abstract

**Background:** Motor Competence is defined as the ability to perform fundamental motor skills, encompassing locomotion, stabilization, and object manipulation. Low levels of MC are associated with reduced physical activity and higher obesity rates, highlighting the importance of Physical Education and structured sports practice. **Objectives:** Evaluate and compare the levels of MC between regular practitioners and non-practicing students, to compare performance across the three MC dimensions, and to analyze gender differences. **Methods:** The study included 77 students distributed across three classes: Class 1 ( $10.61 \pm 0.6$  years), Class 2 ( $15.86 \pm 0.64$  years), and Class 3 ( $16.67 \pm 0.56$  years), divided into practitioners (G1) and non-practitioners (G2). The Motor Competence Assessment (MCA) battery was applied, consisting of six tests across three categories, Stability, Locomotion, and Manipulation. Comparisons were made by class, by gender, and for the total sample (N=77). **Results:** Practitioners showed significantly higher results in almost all tests, with large effect sizes, particularly in locomotion and manipulation. Gender differences became more evident at older ages, with boys outperforming in Locomotion and Manipulation, and girls showing better results in Stability. **Conclusion:** Regular sports practice enhances overall motor development and is a key factor in achieving adequate levels of MC. Physical Education alone may be insufficient, reinforcing the importance of extracurricular sports participation. These findings can help teachers design more effective and differentiated pedagogical strategies.

**Keywords:** Motor Competence; Sports Practice; Physical Education; Motor Development; Motor Competence Assessment (MCA).

## 5.1. Introdução

A Competência Motora (CM) insere-se no campo de estudos denominado Comportamento Motor, que engloba alterações na aprendizagem e no desenvolvimento, incluindo os processos maturacionais relacionados ao desempenho motor. Dessa forma, o estudo do Comportamento Motor proporciona uma visão ampla das interações entre indivíduo e ambiente. A CM é a capacidade de executar diversas habilidades motoras, englobando Locomoção, Estabilidade e Manipulação (Luz et al., 2017). Níveis elevados de CM favorecem a aprendizagem e a proficiência motora ao longo da vida (Rodrigues et al., 2019).

O desenvolvimento das Habilidades Motoras Fundamentais (HMF) está intrinsecamente associado ao conceito de CM, sendo esta entendida como o domínio das HMF constituindo a base para o aperfeiçoamento de habilidades motoras especializadas e para a consolidação de movimentos ao longo da vida (Luz et al., 2017; Rodrigues et al., 2019). As HMF são decisivas desde cedo sendo fundamental que as crianças desenvolvam uma base sólida de CM desde cedo, através de exposição frequente a contextos diversificados de movimento (Robinson et al., 2015). A literatura evidencia ainda que uma maior variedade de experiências motoras favorece a manutenção da atividade física ao longo da vida (Melby et al., 2021). Em crianças e adolescentes, a CM assume um papel determinante não apenas para o desempenho desportivo, mas também para a autoestima, inclusão social e sucesso académico (Barnett et al., 2008).

A importância da CM para a atividade física ao longo da vida tem sido amplamente reconhecida. Stodden et al. (2008) propuseram um modelo teórico que explica como a competência motora na infância influencia a atividade física e que crianças com boa CM tendem a manter-se ativas e saudáveis na vida adulta, reforçando o papel da EF.

Assim, a escola, e em particular a EF, desempenha um papel essencial na promoção da competência motora, oferecendo oportunidades para que todos os alunos desenvolvam o seu potencial motor (Guedes & Neto, 2013). Deste modo, a análise dos contextos desportivos torna-se crucial para compreender como estes influenciam e potenciam a competência motora.

A participação desportiva, entendida como o envolvimento regular em modalidades organizadas, oferece oportunidades de atividade física e favorece o desenvolvimento psicossocial e de competências para a vida. A prática desportiva melhora a composição corporal, o perfil metabólico e as adaptações cardiovasculares (Malina et al., 2019; Ortega et al., 2013). Além dos ganhos físicos, o envolvimento desportivo associa-se a melhor desempenho académico e motor, conforme observado por Syväoja et al. (2019) e Ishihara et al. (2020). No contexto escolar, a prática desportiva constitui um meio estruturado de desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências motoras fundamentais, permitindo a combinação progressiva de habilidades em contextos específicos (Saraiva et al., 2013).

A relação entre competência motora e prática desportiva é reconhecida como bidirecional, níveis mais elevados de competência favorecem a participação, enquanto a prática frequente potencia o desenvolvimento motor (Stodden et al., 2008). Diversos estudos confirmam esta associação, Vandorpe et al. (2013) e Ferreira et al. (2019) demonstraram que a prática regular e orientada por treinadores relaciona-se com melhores níveis de CM.

A literatura tem evidenciado diferenças de género na competência motora em idade escolar. De forma geral, os rapazes apresentam maior proficiência na Manipulação, enquanto as raparigas tendem a superar os rapazes na Estabilidade (Barnett et al., 2010; Gosselin et al., 2020). De igual modo, vários estudos indicam que os rapazes obtêm resultados superiores em tarefas manipulativas,

ao passo que as raparigas demonstram melhores desempenhos em algumas tarefas de Locomoção, (Barnett et al., 2016; Logan et al., 2018). Além disso, Cattuzzo et al. (2016) destacam a importância da CM para a manutenção da prática e estilos de vida ativos. Estas diferenças manifestam-se de forma evidente no contexto escolar.

Alunos com competências motoras elevadas tendem a experienciar maior sucesso nas tarefas de EF, traduzindo-se em maior envolvimento, motivação e persistência. Pelo contrário, alunos com baixos níveis de CM podem apresentar menor interesse e até evitamento das aulas. Frequentemente, estas crianças são rejeitadas em brincadeiras e jogos pelos pares, perpetuando um ciclo de sedentarismo, baixa autoestima e exclusão social (Robinson et al., 2015; Teixeira et al., 2010).

O panorama atual revela uma tendência preocupante, os níveis de competência motora têm vindo a diminuir entre crianças em idade escolar (Tester et al., 2014). A OMS (2022) refere que mais de 80% dos adolescentes não atingem os níveis mínimos de atividade física, ampliando as desigualdades entre praticantes e não praticantes (Lima et al., 2021). A evidência empírica confirma que crianças em programas desportivos estruturados têm melhores resultados de competência motora que os pares sedentários. (Barnett et al., 2016), enquanto alunos que apenas frequentam aulas de EF demonstram desempenho inferior aos de centros desportivos, sobretudo nas habilidades locomotoras e manipulativas (Nazario & Vieira, 2014). Em contexto escolar, estas diferenças dificultam a gestão da heterogeneidade nas aulas (Silva et al., 2019), sendo frequente que os praticantes de modalidades evidenciem melhor desempenho motor (Lopes, 2017).

Face a este cenário, o ambiente escolar assume um papel determinante, sendo o único contexto universal onde todas as crianças podem desenvolver competências motoras fundamentais através de instrução sistemática (Cleland Donnelly & Gallahue, 2014). As aprendizagens essenciais de EF, estruturadas do 1.º ao 12.º ano, assentam nos Programas de EF (Marques & Carreiro da Costa, 2013), que destacam o papel central da disciplina na promoção de experiências motoras diversificadas e no desenvolvimento integral dos alunos (Bailey et al., 2009).

A EF escolar tem, assim, a responsabilidade de reduzir desigualdades motoras, atuando como mecanismo compensatório e democratizador. Para tal, o professor deve adaptar conteúdos e estratégias às necessidades dos alunos (Jaakkola et al., 2017 recorrendo a abordagens diferenciadas baseadas em dados objetivos, que melhorem o desempenho dos menos proficientes (Cattuzzo et al., 2016). Goodway (2014) reforça que as diferenças nos níveis de competência motora dependem diretamente da qualidade das oportunidades de prática oferecidas. Evidências mostram que programas escolares de desenvolvimento motor reduzem o abandono desportivo e melhoram a proficiência motora de crianças sedentárias (Gallahue & Ozmun, 2012; Lopes et al., 2019).

Para implementar estratégias pedagógicas eficazes, é fundamental dispor de instrumentos de avaliação fiáveis e por isso usou-se a bateria de testes MCA, que inclui seis provas distribuídas por três dimensões: Locomoção (Shuttle Run e Salto em Comprimento), Manipulação (Lançamento e Pontapê) e Estabilidade (Saltos Laterais e Mudança de Plataformas). A utilização do MCA em contexto escolar possibilita identificar com precisão os níveis de CM e detetar padrões de desigualdade, fornecendo informações valiosas para o planeamento pedagógico (Silva et al., 2019).

Com base neste enquadramento, o presente estudo tem como objetivo geral avaliar e comparar os níveis de competência motora entre alunos praticantes regulares de modalidades desportivas e alunos não praticantes em contexto escolar, recorrendo à bateria MCA. Adicionalmente, pretende-se analisar possíveis diferenças de género nos níveis de competência motora, de forma a verificar se existem variações no desempenho motor entre rapazes e raparigas nas diferentes componentes

avaliadas. Durante a leção, foi possível observar que os alunos praticantes regulares de modalidades desportivas apresentavam, melhores resultados ao nível do desempenho motor quando comparados com os alunos não praticantes, verificando-se também a existência de algumas diferenças entre rapazes e raparigas.

De forma mais específica, o estudo pretende: (i) comparar o desempenho motor dos dois grupos nas três dimensões da CM; (ii) identificar possíveis diferenças entre géneros; e (iii) analisar de que modo esta informação pode contribuir para o planeamento pedagógico e a diferenciação didática nas aulas de EF. Face à revisão da literatura apresentada, formulam-se as seguintes hipóteses de investigação:

**H1:** Praticantes apresentarão níveis de CM superiores nos testes.

**H2:** Praticantes terão melhor desempenho nas três dimensões.

**H3:** Diferenças mais acentuadas nas dimensões da Manipulação e Locomoção, tanto entre rapazes e raparigas, como entre alunos praticantes regulares de modalidades desportivas e não praticantes.

## 5.2. Materiais e Métodos

### 5.2.1. Amostra

O presente estudo caracteriza-se por um desenho metodológico transversal e comparativo, realizado num Agrupamento de Escolas do Barreiro (Portugal) durante o ano letivo de 2024/2025.

A amostra foi constituída por 77 alunos distribuídos por três turmas: Turma 1 (n=21; 10-12 anos, M=10,61±0,6; G1=11, G2=10; 8 raparigas, 13 rapazes); Turma 2 (n=29; 15-17 anos, M=15,86±0,64; G1=16, G2=13; 17 raparigas, 12 rapazes); Turma 3 (n=27; 16-18 anos, M=16,67±0,56; G1=14, G2=13; 13 raparigas, 14 rapazes).

O Grupo 1 (G1-Praticantes) incluiu alunos com prática desportiva regular ( $\geq 2$  sessões semanais,  $>1$ h/sessão, incluindo desporto escolar) ou interrupção há menos de dois anos com histórico mínimo de quatro anos de prática. O Grupo 2 (G2-Não Praticantes) incluiu alunos sem atividade física regular extracurricular há mais de dois anos, iniciantes recentes sem histórico relevante ou sem prática organizada anterior.

Embora as modalidades tenham sido documentadas, optou-se por não subdividir os grupos por tipo de desporto devido ao reduzido número de participantes por modalidade. Variáveis como tipo de modalidade, nível competitivo, prática informal e maturação não foram considerados critérios de inclusão.

Foram excluídos alunos lesionados (últimas 3 semanas), com idade significativamente superior aos colegas, que não completaram o protocolo, sem autorização parental ou sem participação regular nas aulas de EF.

### **5.2.2. Instrumentos**

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se o Motor Competence Assessment (MCA), desenvolvido e validado por Luz et al. (2017), composto por seis testes motores distribuídos em três categorias: Estabilidade, Locomoção e Manipulação de objetos.

Testes de Estabilidade: (a) Mudança de plataforma: o participante desloca-se lateralmente sobre duas plataformas de madeira durante 20 segundos, pontuando 2 pontos por cada mudança correta de plataforma; (b) Saltos laterais: o participante realiza saltos laterais com os pés juntos sobre uma vara de plástico durante 15 segundos, pontuando 1 ponto por cada salto correto. Em ambos os testes, considerou-se o melhor resultado de duas tentativas.

Testes de Locomoção: (a) Shuttle Run: o participante corre o mais rapidamente possível entre duas linhas distanciadas 10 metros, transportando dois cones até à linha inicial; (b) Salto em Horizontal: o participante realiza um salto horizontal com os pés juntos, sendo medida a distância em metros. Registou-se o melhor tempo de duas tentativas no Shuttle Run e a melhor distância de três tentativas no salto.

Testes de Manipulação: (a) Velocidade de lançamento: o participante lança uma bola de baseball com a maior velocidade possível; (b) Velocidade de remate: o participante remata uma bola de futebol com a maior velocidade possível. A velocidade foi medida através de pistola radar, considerando-se o melhor resultado de três tentativas em ambos os testes.

Os dados foram registados em folha de observação. Utilizaram-se cronómetros digitais, balança digital e estadiómetro disponibilizados pelas escolas.

Paralelamente, foi administrado um questionário estruturado aos participantes com o objetivo de recolher informações sobre idade, peso, prática desportiva atual e passada, tempo de dedicação, modalidades praticadas, duração da prática e eventuais abandonos desportivos.

### **5.2.3. Procedimentos éticos**

O projeto foi inicialmente aprovado pelo Comitê de Ética do ISEIT, após isso foi solicitada autorização formal à Direção do Agrupamento de Escolas e à Direção da Escola Básica da Quinta da Lomba para a realização do estudo, tendo ambas assinado o termo de consentimento institucional após a apresentação dos objetivos e metodologia. Seguidamente, foram distribuídos formulários de consentimento informado aos Encarregados de Educação (EE). Face à baixa taxa de devolução inicial, enviou-se um e-mail explicativo detalhando o objetivo do estudo, as garantias de confidencialidade e o procedimento de consentimento passivo, considerando-se a participação autorizada na ausência de objeção.

A recolha de dados decorreu em maio de 2025, durante o horário letivo, em ambiente controlado e sob a minha supervisão direta enquanto professor estagiário e investigador.

### **5.2.4. Procedimentos de recolha de dados**

A recolha de dados ocorreu em maio de 2025, durante o horário letivo, em ambiente controlado e sob a minha supervisão direta enquanto professor estagiário e investigador. O processo decorreu em quatro sessões por turma, seguindo um sistema de rotação. Em cada aula, a turma iniciava com um aquecimento padronizado de 10 minutos cinco minutos de corrida e cinco minutos de ativação muscular realizado por todos os alunos em conjunto, sob a minha orientação. Após o aquecimento, a turma era dividida em dois grupos: um realizava as atividades curriculares com o professor titular,

enquanto o outro executava comigo a bateria completa de testes do MCA, subdividindo-se em grupos de três a quatro alunos.

Todos os procedimentos foram conduzidos respeitando princípios éticos da investigação em contexto escolar. Durante a recolha de dados, garantiu-se que nenhum aluno fosse avaliado sem consentimento prévio, que todos os resultados permanecessem confidenciais e anonimizados, e que os dados fossem utilizados apenas para fins académicos. Os participantes tiveram total liberdade para interromper ou recusar a participação em qualquer momento, sem qualquer penalização. Adicionalmente, assegurou-se que todas as atividades fossem realizadas em ambiente seguro e supervisionado, prevenindo riscos físicos e promovendo o bem-estar dos alunos ao longo de toda a sessão de avaliação.

Antes de cada prova, apresentei os objetivos, regras e procedimentos, com demonstração prática dos instrumentos (cronómetros digitais e pistola radar). Todos os participantes realizaram uma tentativa de familiarização antes da avaliação formal, assegurando a compreensão dos procedimentos. Supervisei diretamente todos os testes

### **5.2.5. Análise de dados**

O estudo adotou uma abordagem metodológica compreensiva e estratificada por turma, complementada por uma análise conjunta de todos os participantes (N = 77). Foram incluídas três turmas representando diferentes fases do desenvolvimento motor: Turma 1 (10–12 anos, n=21), Turma 2 (14–15 anos, n=29) e Turma 3 (16–18 anos, n=27). Em cada turma, compararam-se praticantes e não praticantes de atividade desportiva, bem como rapazes e raparigas, tanto nos seis testes individuais do Motor Competence Assessment (MCA) como nas quatro componentes da competência motora Locomoção, Estabilidade, Manipulação e Competência Motora Global.

A análise estatística iniciou-se com a verificação dos pressupostos de normalidade (teste de Shapiro-Wilk para as análises por turma e Kolmogorov-Smirnov para a análise conjunta de (N=77) e de homogeneidade de variâncias (teste de Levene). Sempre que ambos os pressupostos foram validados, utilizou-se o teste t de Student para amostras independentes. Nos casos em que se verificou apenas a violação da homogeneidade de variâncias, aplicou-se o teste t com correção de Welch. Perante a ausência de distribuição normal em pelo menos um dos grupos, recorreu-se ao teste não paramétrico U de Mann-Whitney.

O processamento dos dados seguiu Luz et al. (2016) e Flôres et al. (2020), com padronização via Z-scores e conversão para Escala T (média = 50, DP = 10). No Shuttle Run, o sinal foi invertido. As componentes foram obtidas pela média dos T-scores dos respetivos testes: Locomoção (Shuttle Run, Salto Horizontal), Estabilidade (Saltos Laterais, Mudança da Plataforma), Manipulação (Remate, Lançamento) e Competência Motora Global (média das três).

Calcularam-se tamanhos de efeito d de Cohen (pequeno  $\geq 0,20$ ; médio  $\geq 0,50$ ; grande  $\geq 0,80$ ) e r de Pearson (pequeno  $\geq 0,10$ ; médio  $\geq 0,30$ ; grande  $\geq 0,50$ ) adotando-se  $\alpha = 0,05$ . As análises foram realizadas no IBM SPSS Statistics (versão 28).

Esta abordagem integrada permite observar diferenças entre grupos e turmas, identificar tendências gerais no desenvolvimento da competência motora e avaliar a influência da prática desportiva, idade e género, aumentando o poder estatístico e a deteção de efeitos mais subtis.

## Resultados

No presente capítulo, apresentam-se os resultados da avaliação da competência motora, estruturados em duas vertentes principais: a comparação entre praticantes e não praticantes de atividade desportiva e a análise de diferenças entre géneros. Esta análise é detalhada individualmente para cada uma das três turmas em estudo e, posteriormente, consolidada numa análise da amostra total (N=77). Os dados são reportados com base nos valores de significância estatística (p) e na magnitude das diferenças encontradas (tamanho do efeito).

Tabela 2- Comparação entre G1 e G2 nas diferentes turmas e na Amostra Total

Grupo	Variáveis	Completo	Praticantes	Não Praticantes	Estatística	Sig.	Efeito
		Média ± DP	Média ± DP	Média ± DP			
Turma 1	N	21	11	10			
	Shuttle Run (s)	12.68 ± 1.66	11.65 ± 0.55	13.82 ± 1.74	z = -3.610	<0.001	r = 0.788
	Salto Horizontal (cm)	128.19 ± 45.61	153.18 ± 9.82	125.70 ± 20.98	z = -3.497	<0.001	r = 0.763
	Saltos Laterais (n)	34.14 ± 9.37	40.27 ± 5.26	27.40 ± 8.24	z = -3.459	0.001	r = 0.755
	Mudança de Plataforma (n)	22.52 ± 9.42	26.64 ± 11.51	18.00 ± 2.58	z = -2.395	0.017	r = 0.523
	Remate (m/s)	49.24 ± 11.48	55.64 ± 10.60	42.20 ± 7.94	t = 3.168	0.005	d = 1.42
	Lançamento (m/s)	49.90 ± 8.91	55.00 ± 6.51	44.30 ± 7.90	t = 3.327	0.004	d = 1.49
	Locomoção	50.00 ± 9.67	55.85 ± 1.86	43.57 ± 10.77	z = -3.873	<0.001	r = 0.845
	Estabilidade	50.00 ± 8.91	55.45 ± 8.07	44.00 ± 5.24	z = -3.312	<0.001	r = 0.723
	Manipulação	50.00 ± 9.59	55.65 ± 7.93	43.79 ± 7.26	t = 3.563	0.002	d = 1.56
	CM Global	50.00 ± 8.13	55.65 ± 4.42	43.78 ± 6.60	t = 4.893	<0.001	d = 2.13
Turma 2	N	29	16	13			
	Shuttle Run (s)	12.46 ± 1.91	11.75 ± 0.86	13.33 ± 2.47	t = -2.402	0.23	d = -0.87
	Salto Horizontal (cm)	163.10 ± 20.06	174.06 ± 12.14	149.62 ± 19.94	z = -3.441	<0.001	r = -0.64
	Saltos Laterais (n)	44.76 ± 5.56	43.31 ± 4.25	46.54 ± 6.58	z = -1.476	0.140	r = -0.27
	Mudança de Plataforma (n)	22.79 ± 3.88	24.63 ± 2.53	20.54 ± 4.14	t = 3.278	0.003	d = 1.18
	Remate (m/s)	53.24 ± 12.09	59.50 ± 10.06	45.54 ± 9.91	z = -3.162	0.002	r = -0.59
	Lançamento (m/s)	56.10 ± 11.97	60.13 ± 11.25	51.15 ± 11.31	t = 2.131	0.042	d = 0.77
	Locomoção	50.00 ± 9.53	54.59 ± 4.32	44.35 ± 11.23	t = 3.106	0.007	d = 1.26
	Estabilidade	50.00 ± 5.34	51.06 ± 3.80	48.69 ± 6.72	t = 1.198	0.241	d = 0.447
	Manipulação	50.00 ± 8.98	54.27 ± 8.07	44.75 ± 7.26	t = 3.304	0.003	d = 1.23
	CM Global	50.00 ± 6.04	53.31 ± 3.78	45.93 ± 5.89	t = 4.084	<0.001	d = 1.53
Turma	N	27	13	14			
	Shuttle Run (s)	11.85 ± 1.13	11.27 ± 0.74	12.38 ± 1.19	z = -2.766	0.005	r = 0.53
	Salto Horizontal (cm)	177.41 ± 29.30	191.92 ± 25.38	163.93 ± 26.76	t = 2.700	0.010	d = 1.07
	Saltos Laterais (n)	42.81 ± 6.43	46.46 ± 4.75	39.43 ± 6.02	t = 3.350	0.003	d = 1.29
	Mudança de Plataforma (n)	26.19 ± 4.23	28.62 ± 3.48	23.93 ± 3.65	t = 3.412	0.002	d = 1.31
	Remate (m/s)	58.41 ± 10.57	63.23 ± 11.20	53.93 ± 7.93	t = 2.505	0.019	d = 0.97
Lançamento (m/s)	57.41 ± 12.72	63.54 ± 10.15	51.71 ± 12.49	t = 2.687	0.013	d = 1.04	

<b>3</b>	<b>Locomoção</b>	50.00 ± 9.27	55.00 ± 6.76	45.35 ± 9.03	t = 3.124	0.004	d = 1.20
	<b>Estabilidade</b>	50.00 ± 9.10	55.70 ± 7.12	44.70 ± 7.48	t = 3.907	<0.001	d = 1.51
	<b>Manipulação</b>	50.00 ± 9.39	54.69 ± 8.39	45.64 ± 8.31	t = 2.814	0.009	d = 1.08
	<b>CM Global</b>	50.00 ± 8.24	55.13 ± 6.15	45.23 ± 7.07	t = 3.869	<0.001	d = 1.49
<b>Amostra Total</b>	<b>N</b>	77	40	37			
	<b>Shuttle Run (s)</b>	12.30 ± 1.62	11.57 ± 0.76	13.10 ± 1.91	z = -4.094	< 0.001	r = -0.47
	<b>Salto Horizontal (cm)</b>	161.17 ± 28.43	174.13 ± 22.56	147.16 ± 27.70	t = 4.699	< 0.001	d = 1.07
	<b>Saltos Laterais (n)</b>	41,18 ± 8,25	42,38 ± 7,80	39,95 ± 8,63	Z=-0,985	<.001	r = 0,11
	<b>Mudança de Plataforma (n)</b>	23,91 ± 6,15	22,95 ± 4,09	24,89 ± 7,66	Z = -0,985	.032	r = 0,11
	<b>Remate (m/s)</b>	53,96 ± 11,84	47,82 ± 8,40	60,26 ± 11,62	t= -5,396	<.001	d = 1,23
	<b>Lançamento (m/s)</b>	54,87 ± 11,78	49,62 ± 9,69	60,26 ± 11,37	t = -4,425	<.001	d = 1,01
	<b>Locomoção</b>	50,00 ± 8,28	53,49 ± 7,13	46,23 ± 7,84	z =-3,747	<0,001	r = 0,43
	<b>Estabilidade</b>	50,00 ± 9,19	54,55 ± 5,33	45,08 ± 9,98	z =-4,226	<0,001	r = 0,48
	<b>Manipulação</b>	50,00 ± 9,28	54,51 ± 8,12	45,13 ± 7,96	t =5,112	<0,001	d =1,166
	<b>CM Global</b>	50,00 ± 7,58	54,18 ± 5,25	45,48 ± 7,15	t =6,120	<0,001	d =1,396

**Nota:** Nível de significância:  $\alpha=0,05$ . Valores em Escala T (M=50, DP=10); Z=Estatística padronizada; t=teste t de Student; d=d de Cohen; r=r de Pearson.

Na Turma 1 (n=21), a verificação da normalidade pelo teste de Shapiro-Wilk revelou ausência de normalidade em pelo menos um dos grupos para as variáveis Shuttle Run, Saltos Laterais, Mudança de Plataforma e Salto Horizontal, pelo que se aplicou o teste U de Mann-Whitney (estatística z). Para o Remate e o Lançamento, onde a normalidade foi confirmada em ambos os grupos ( $p>0,05$ ), o teste de Levene indicou homogeneidade de variâncias ( $p=.380$  e  $p=.644$ , respetivamente), tendo-se aplicado o teste t de Student para amostras independentes (gl=19). Relativamente às componentes da competência motora, Locomoção e Estabilidade apresentaram violação da normalidade, sendo analisadas com o teste U de Mann-Whitney. As componentes Manipulação e CM Global seguiram distribuição normal e a homogeneidade de variâncias foi confirmada ( $p>0,05$ ), aplicando-se o teste t de Student (gl=19).

Na Turma 2 (n=29), a verificação da normalidade pelo teste de Shapiro-Wilk revelou ausência de normalidade em pelo menos um dos grupos para as variáveis Saltos Laterais, Remate e Salto Horizontal, pelo que se aplicou o teste U de Mann-Whitney (estatística z). Para o Mudança de Plataforma e o Lançamento, onde a normalidade foi confirmada em ambos os grupos ( $p>0,05$ ), o teste de Levene indicou a homogeneidade de variâncias, tendo-se aplicado o teste t de Student para amostras independentes (gl=27). Para o Shuttle Run, apesar da normalidade ter sido confirmada em ambos os grupos ( $p>0,05$ ), o teste de Levene indicou violação da homogeneidade de variâncias ( $p<0,05$ ), pelo que se aplicou o teste t com correção de Welch para amostras independentes.

Relativamente às componentes da competência motora, todas seguiram distribuição normal em ambos os grupos ( $p>0,05$ ). A Locomoção apresentou violação da homogeneidade de variâncias ( $p<0,05$ ), sendo analisada com o teste t com correção de Welch para amostras independentes. As componentes Estabilidade, Manipulação e CM Global seguiram distribuição normal e a homogeneidade de variâncias foi confirmada ( $p>0,05$ ), aplicando-se o teste t de Student para amostras independentes (gl=27).

Na Turma 3 (n=27), a verificação da normalidade pelo teste de Shapiro-Wilk revelou ausência de normalidade para a variável Shuttle Run, pelo que se aplicou o teste U de Mann-Whitney (estatística

z). Para as variáveis Saltos Laterais, Mudança de Plataforma, Remate, Lançamento e Salto Horizontal, onde a normalidade foi confirmada em ambos os grupos ( $p>0,05$ ), o teste de Levene indicou a homogeneidade de variâncias ( $p>0,05$ ), tendo-se aplicado o teste t de Student para amostras independentes ( $gl=25$ ).

Relativamente às componentes da competência motora, todas seguiram distribuição normal em ambos os grupos ( $p>0,05$ ). Em todas as componentes (Locomoção, Estabilidade, Manipulação e CM Global), a homogeneidade de variâncias foi confirmada pelo teste de Levene ( $p>0,05$ ), aplicando-se o teste t de Student para amostras independentes ( $gl=25$ ).

Na Amostra Total ( $N=77$ ), a verificação da normalidade pelo teste de Kolmogorov-Smirnov revelou ausência de normalidade em pelo menos um dos grupos para as variáveis Shuttle Run, Mudança de Plataforma, Salto Horizontal, Estabilidade e Locomoção, pelo que se aplicou o teste U de Mann-Whitney (estatística z). Para as variáveis Remate e Lançamento, onde a normalidade foi confirmada em ambos os grupos ( $p>0,05$ ), o teste de Levene indicou homogeneidade de variâncias ( $p>0,05$ ), tendo-se aplicado o teste t de Student para amostras independentes ( $gl=75$ ). Para os Saltos Laterais, apesar da normalidade ter sido confirmada em ambos os grupos ( $p>0,05$ ), o teste de Levene indicou violação da homogeneidade de variâncias ( $p= 0,001$ ), pelo que se aplicou o teste t com correção de Welch para amostras independentes. Relativamente às componentes da competência motora, a Manipulação e a CM Global seguiram distribuição normal em ambos os grupos ( $p>0,05$ ) e a homogeneidade de variâncias foi confirmada pelo teste de Levene ( $p>0,05$ ), aplicando-se o teste t de Student para amostras independentes ( $gl=75$ ).

Tabela 3- Comparação entre géneros nas diferentes turmas e na Amostra Total T<sub>2</sub>

Grupo	Variáveis	Completo	Feminino	Masculino	Estatística	Sig.	Efeito
		Média ± DP	Média ± DP	Média ± DP			
Turma 1	N	21	8	13			
	Shuttle Run (s)	12.68 ± 1.66	12.61 ± 1.17	12.73 ± 1.94	t = -0.161	0.874	d = -0.072
	Salto Horizontal (cm)	128.19 ± 45.61	128.25 ± 20.63	128.15 ± 20.03	z = -0.474	0.645	r = 0.103
	Saltos Laterais (n)	34.14 ± 9.37	36.50 ± 8.77	32.69 ± 9.77	t = 0.900	0.379	d = 0.405
	Mudança de Plataforma (n)	22.52 ± 9.42	22.63 ± 4.37	22.46 ± 11.70	z = -1.385	0.185	r = 0.302
	Remate (m/s)	49.24 ± 11.48	44.00 ± 9.49	52.46 ± 11.73	t = -1.718	0.102	d = -0.772
	Lançamento (m/s)	49.90 ± 8.91	46.50 ± 5.71	52.00 ± 10.03	z = 1.704	0.089	r = 0.372
	Locomoção	50.00 ± 9.67	50.24 ± 9.09	49.85 ± 10.37	z = 0.000	1.000	r = 0.000
	Estabilidade	50.00 ± 8.91	51.31 ± 6.84	49.19 ± 10.15	z = -1.123	0.268	r = 0.245
	Manipulação	50.00 ± 9.59	45.81 ± 6.76	52.58 ± 10.38	t = -1.636	0.118	d = -0.773
	CM Global	50.00 ± 8.13	49.12 ± 6.71	50.54 ± 9.12	t = -0.381	0.707	d = -0.171
	N	29	16	13			
	Shuttle Run (s)	12.46 ± 1.91	11.75 ± 0.86	13.33 ± 2.47	t = -2.402	0.023	d = -0.87
	Salto Horizontal (cm)	163,10 ± 20,06	156,18 ± 21,33	172,92 ± 13,56	t = -2,392	0,024	d = -0,90
	Saltos Laterais (n)	44.76 ± 5.56	46.53 ± 5.81	42.25 ± 4.22	t = 2.173	0.039	d = 0.82

Turma 2	Mudança de Plataforma (n)	22.79 ± 3.88	21.76 ± 4.04	24.25 ± 3.25	z = 1.718	0.088	r = 0.32
	Remate (m/s)	53.24 ± 12.09	46.47 ± 7.72	62.83 ± 10.69	t = -4.795	<0.001	d = -1.81
	Lançamento (m/s)	56.10 ± 11.97	51.65 ± 10.42	62.42 ± 11.51	t = -2.626	0.014	d = -0.99
	Locomoção	50.00 ± 9.53	46.16 ± 10.39	55.43 ± 4.38	z = 2.834	0.004	r = 0.53
	Estabilidade	50.00 ± 5.34	50.27 ± 4.39	49.62 ± 6.66	t = 0.314	0.766	d = 0.12
	Manipulação	50.00 ± 8.98	45.34 ± 6.48	56.60 ± 7.94	t = -4.201	<0.001	d = -1.58
	CM Global	50.00 ± 6.04	47.26 ± 5.09	53.89 ± 5.21	z = 3.055	0.002	r = 0.56
Turma 3	N	27	14	13			
	Shuttle Run (s)	11.85 ± 1.13	12.40 ± 1.14	11.25 ± 0.78	z = -3.106	0.001	r = 0.60
	Salto Horizontal (cm)	177,41 ± 29,30	160,00 ± 22,87	196,15 ± 23,64	t = -4,038	<0,001	d = -1,56
	Saltos Laterais (n)	26.19 ± 4.23	24.57 ± 3.72	27.92 ± 4.19	t = -2.202	0.037	d = -0.85
	Mudança de Plataforma (n)	58.41 ± 10.57	51.64 ± 7.58	65.69 ± 8.31	t = -4.594	<0.001	d = -1.77
	Remate (m/s)	57.41 ± 12.72	48.93 ± 10.55	66.54 ± 7.47	t = -4.869	<0.001	d = -1.91
	Lançamento (m/s)	177,41 ± 29,30	160,00 ± 22,87	196,15 ± 23,64	t = -4,038	<0,001	d = -1,56
	Locomoção	50.00 ± 9.27	44.57 ± 7.75	55.85 ± 7.06	z = 3.397	<0.001	r = 0.65
	Estabilidade	50.00 ± 9.10	46.46 ± 8.33	53.81 ± 8.59	t = -2.256	0.033	d = -0.87
	Manipulação	50.00 ± 9.39	43.47 ± 6.97	57.03 ± 5.93	t = -5.426	<0.001	d = -2.09
	CM Global	50.00 ± 8.24	44.83 ± 6.41	55.56 ± 6.15	t = -4.432	<0.001	d = -1.71
Amostra Total	N	77	39	38			
	Shuttle Run (s)	12,30 ± 1,62	12,82 ± 1,62	11,78 ± 1,45	z = -3,566	<.001	r = 0,47
	Salto Horizontal (cm)	161,17 ± 28,43	154,36 ± 22,28	168,16 ± 32,43	t = -2,171	.034*	d = 0,48
	Saltos Laterais (n)	41,18 ± 8,25	42,38 ± 7,80	39,95 ± 8,63	Z = -0,985	<.001	r = 0,11
	Mudança de Plataforma (n)	23,91 ± 6,15	22,95 ± 4,09	24,89 ± 7,66	Z = -0,985	.032	r = 0,11
	Remate (m/s)	53,96 ± 11,84	47,82 ± 8,40	60,26 ± 11,62	t = -5,396	<.001	d = 1,23
	Lançamento (m/s)	54,87 ± 11,78	49,62 ± 9,69	60,26 ± 11,37	t = -4,425	<.001	d = 1,01
	Locomoção	50,00 ± 8,28	49,95 ± 5,87	50,05 ± 10,26	Z = -0,153	0,879	r = 0,02
	Estabilidade	50,00 ± 9,19	47,21 ± 8,17	52,86 ± 9,41	Z = -3,108	0,002	r = 0,35
	Manipulação	50,00 ± 9,28	45,18 ± 6,62	54,95 ± 9,06	t = -5,416	<0,001	d = 1,235
	CM Global	50,00 ± 7,58	47,45 ± 5,41	52,62 ± 8,61	Z = -3,495	<0,001	r = 0,40

**Nota:** Nível de significância:  $\alpha=0,05$ . Valores em Escala T (M=50, DP=10); Z=Estatística padronizada; t=teste t de Student; d=d de Cohen; r=r de Pearson.

Na Turma 1 (n=21), a verificação da normalidade pelo teste de Shapiro-Wilk revelou ausência de normalidade em pelo menos um dos grupos para a variável Locomoção, pelo que se aplicou o teste U de Mann-Whitney (estatística z). Para as variáveis Shuttle Run, Mudança de Plataforma, Salto Horizontal, Lançamento e Remate, onde a normalidade foi confirmada em ambos os grupos ( $p>0,05$ ), o teste de Levene indicou homogeneidade de variâncias ( $p>0,05$ ), tendo-se aplicado o teste t de Student para amostras independentes (gl=19).

Relativamente às componentes da competência motora, a Estabilidade, a Manipulação e a CM Global seguiram distribuição normal em ambos os grupos ( $p>0,05$ ) e a homogeneidade de variâncias foi

confirmada pelo teste de Levene ( $p>0,05$ ), aplicando-se o teste t de Student para amostras independentes ( $gl=19$ ).

Na Turma 2 ( $n=29$ ), a verificação da normalidade pelo teste de Shapiro-Wilk revelou ausência de normalidade em pelo menos um dos grupos para as variáveis Locomoção e Salto Horizontal, pelo que se aplicou o teste U de Mann-Whitney (estatística z). Para as variáveis Shuttle Run, Mudança de Plataforma, Lançamento e Remate, onde a normalidade foi confirmada em ambos os grupos ( $p>0,05$ ), o teste de Levene indicou homogeneidade de variâncias ( $p>0,05$ ), tendo-se aplicado o teste t de Student para amostras independentes ( $gl=27$ ).

Relativamente às componentes da competência motora, a Estabilidade, a Manipulação e a CM Global seguiram distribuição normal em ambos os grupos ( $p>0,05$ ) e a homogeneidade de variâncias foi confirmada pelo teste de Levene ( $p>0,05$ ), aplicando-se o teste t de Student para amostras independentes ( $gl=27$ ).

Na Turma 3 ( $n=27$ ), a verificação da normalidade pelo teste de Shapiro-Wilk revelou ausência de normalidade em pelo menos um dos grupos para as variáveis Shuttle Run e Locomoção, pelo que se aplicou o teste U de Mann-Whitney (estatística z). Para as variáveis Mudança de Plataforma, Salto Horizontal, Lançamento e Remate, onde a normalidade foi confirmada em ambos os grupos ( $p>0,05$ ), o teste de Levene indicou homogeneidade de variâncias ( $p>0,05$ ), tendo-se aplicado o teste t de Student para amostras independentes ( $gl=25$ ).

Relativamente às componentes da competência motora, a Estabilidade, a Manipulação e a CM Global seguiram distribuição normal em ambos os grupos ( $p>0,05$ ) e a homogeneidade de variâncias foi confirmada pelo teste de Levene ( $p>0,05$ ), aplicando-se o teste t de Student para amostras independentes ( $gl=25$ ).

Na Amostra Total ( $N=77$ ), a verificação da normalidade pelo teste de Kolmogorov-Smirnov revelou ausência de normalidade em pelo menos um dos grupos para as variáveis Shuttle Run, Mudança de Plataforma, Salto Horizontal, Estabilidade e Locomoção, pelo que se aplicou o teste U de Mann-Whitney (estatística z). Para as variáveis Remate e Lançamento, onde a normalidade foi confirmada ( $p>0,05$ ), o teste de Levene indicou homogeneidade de variâncias ( $p>0,05$ ), aplicando-se o teste t de Student para amostras independentes ( $gl=75$ ). Para os Saltos Laterais, apesar da normalidade confirmada, o teste de Levene indicou violação da homogeneidade de variâncias ( $p=0,001$ ), pelo que se aplicou o teste t com correção de Welch. Relativamente às componentes da competência motora, a Manipulação e a CM Global seguiram distribuição normal e homogeneidade de variâncias ( $p>0,05$ ), aplicando-se o teste t de Student ( $gl=75$ ).

## Discussão de Resultados

O presente estudo comparou os níveis de competência motora entre alunos praticantes regulares de modalidades desportivas e não praticantes em contexto escolar, analisando também diferenças de género, através da aplicação da bateria de testes MCA.

A literatura da última década evidencia que níveis reduzidos de CM estão associados a menor prática de atividade física, aptidão reduzida, perceção de competência mais baixa e maiores índices de obesidade, refletindo impacto negativo sobre a participação desportiva e o bem-estar geral (Stodden et al., 2008; Stodden, Langendorfer & Robertson, 2009). A competência motora, sendo base do envolvimento em atividades físicas ao longo da vida, exige instrução, acompanhamento e prática contínua para se desenvolver plenamente (Clark & Metcalfe, 2002; Ferreira et al., 2019). Assim, os resultados obtidos reforçam que a participação desportiva regular é determinante para o desenvolvimento da CM e suas componentes, confirmando evidência anterior (Robinson et al., 2015; Ferreira et al., 2019).

Os resultados mostraram diferenças significativas entre praticantes e não praticantes em quase todos os testes e componentes do MCA, com tamanhos de efeito moderados a elevados. Nos testes com maiores diferenças Shuttle Run ( $r = 0.47$ ), Remate ( $d = 1.15$ ), Lançamento ( $d = 0.97$ ) e Salto Horizontal ( $d = 1.07$ ) observaram-se efeitos fortes, evidenciando o impacto do treino sistemático. Ao nível das componentes, Estabilidade ( $r = 0.43$ ) e Locomoção ( $r = 0.48$ ) apresentaram efeitos moderado-altos, enquanto Manipulação ( $d = 1.17$ ) e Competência Motora Global ( $d = 1.40$ ) exibiram efeitos elevados, reforçando a influência da prática desportiva no desempenho motor. Estes resultados são consistentes com Flôres et al. (2020), que observaram superioridade significativa em todas as componentes do MCA em praticantes de futsal, e com Vandorpe et al. (2012), que demonstraram que a prática regular de modalidades desportivas se associa a níveis mais elevados de coordenação motora e a melhorias contínuas ao longo do tempo. De forma complementar, Hands et al. (2019) salientam que a exposição prolongada a contextos de prática formal tende a aumentar progressivamente a competência motora global, sendo os efeitos mais fortes quando a prática é diversificada e inclui desafios motores e manipulativos.

As diferenças observadas mantiveram-se ao nível das componentes da competência motora, Locomoção, Manipulação e Estabilidade, todas com tamanhos de efeito elevados, indicando que o envolvimento em prática estruturada promove um desenvolvimento motor global e equilibrado.

Na Turma 1 (10–12 anos), o padrão de superioridade dos praticantes foi universal nos testes, em consonância com Robinson et al. (2015), que demonstraram que o envolvimento precoce em modalidades desportivas potencia o desenvolvimento motor. As três componentes da CM apresentaram valores semelhantes, sugerindo desenvolvimento equilibrado entre domínios. Este padrão é coerente com Luz et al. (2017), que salientam que, em idades escolares iniciais, a competência motora evolui de forma homogénea quando as oportunidades de prática são consistentes e diversificadas.

Na Turma 2 (14–16 anos), as diferenças mantiveram-se significativas em cinco dos seis testes do MCA, exceto nos Saltos Laterais. Este resultado, que rompe o padrão universal observado na Turma 1, pode dever-se à especificidade das modalidades praticadas e às alterações maturacionais próprias da adolescência média. Flôres et al. (2024) encontraram resultados semelhantes em praticantes de voleibol, modalidade que privilegia Locomoção e Manipulação em detrimento da Estabilidade, sendo que várias alunas praticavam esta modalidade em Desporto Escolar. Além disso, Rodrigues et al. (2019) e Coppens et al. (2019) descrevem o fenómeno de adolescent awkwardness, em que o rápido

crescimento físico entre os 14 e 16 anos provoca instabilidade temporária no equilíbrio e na coordenação. Mesmo assim, as componentes de Locomoção e Manipulação mantiveram vantagens claras para os praticantes, indicando que essas habilidades são mais resistentes às flutuações maturacionais. De acordo com Ferreira et al. (2019) e Hands et al. (2019), durante a adolescência, o desempenho locomotor e manipulativo tende a evoluir com a prática, enquanto as tarefas de equilíbrio apresentam maior variabilidade devido às mudanças corporais.

Na Turma 3 (16–18 anos), verificou-se o reaparecimento das diferenças, com significância em todos os testes e componentes do MCA. Após o pico de crescimento, os efeitos maturacionais atenuam-se, permitindo que as vantagens da prática desportiva se expressem plenamente. Rodrigues et al. (2019) e Ruivo (2021) referem que, nesta fase, o controlo postural e a coordenação estabilizam, explicando o reaparecimento de diferenças nas tarefas de Estabilidade. De forma coerente, Ferreira et al. (2019) e Flôres et al. (2024) observaram que adolescentes mais velhos apresentam melhor desempenho em todas as componentes do MCA, refletindo o efeito cumulativo da prática e a maior especialização técnica. Um resultado particularmente relevante nesta faixa etária é o domínio da componente de Estabilidade, que apresenta o maior tamanho de efeito, invertendo o padrão observado nas turmas mais jovens, em que a Manipulação era dominante. Este achado está em consonância com Rodrigues et al. (2019) e Ruivo (2021), que descrevem uma recuperação do equilíbrio e da coordenação após o pico de crescimento, quando o corpo readquire Estabilidade postural e controlo segmentar.

A análise global (N=77) confirmou diferenças significativas entre praticantes e não praticantes em todos os testes e componentes, com a Manipulação a apresentar o maior tamanho de efeito. Estes resultados reforçam que a prática desportiva estruturada é um dos principais preditores da competência motora (Barnett et al., 2016), promovendo padrões motores mais eficientes e aperfeiçoamento técnico, sobretudo nas tarefas que envolvem controlo de bola e precisão gestual (Hands et al., 2019; Vandorpe et al., 2012). O domínio da Manipulação reflete o princípio da especificidade do treino, uma vez que modalidades como futsal, andebol e voleibol exigem gestos próximos das tarefas avaliadas. Segundo Vallence et al. (2019), o impacto da prática varia conforme a modalidade o Andebol e a ginástica favorecem o desenvolvimento motor global, enquanto o futebol potencia sobretudo a Locomoção.

Quanto ao género, as diferenças foram menos expressivas nas idades mais baixas e aumentaram progressivamente com a idade. Na Turma 1, não se observaram diferenças entre rapazes e raparigas, em consonância com Barnett et al. (2016) e Flôres et al. (2020), que referem competência motora semelhante entre sexos antes da puberdade. Já nas Turmas 2 e 3, as diferenças tornaram-se significativas em várias tarefas e componentes, com vantagem masculina nas provas de força e potência (Shuttle Run, Remate, Lançamento, Salto Horizontal) e ligeira superioridade feminina nas tarefas de Estabilidade, como os Saltos Laterais. Esta divergência acompanha o padrão descrito por Vedul-Kjelsås et al. (2012), Ruivo (2021) e O'Brien et al. (2016), que associam a vantagem masculina a maior força muscular e volume de prática, e a vantagem feminina a uma maturação postural mais precoce e a melhor coordenação segmentar.

Os resultados confirmam que a prática desportiva regular potencia o desenvolvimento motor, sobretudo nas componentes de Locomoção e Manipulação, favorecendo a competência motora adequada a cada faixa etária. Comparando com os valores normativos portugueses (Rodrigues et al., 2019), os praticantes situam-se acima da média, enquanto os não praticantes permanecem próximos

ou abaixo, indicando que a EF escolar isolada pode não ser suficiente para um desenvolvimento motor ótimo.

Por outro lado, Flôres et al. (2024) alertam que nem todas as modalidades produzem ganhos equivalentes, sendo essencial considerar diversidade e qualidade das experiências motoras. Ferreira et al. (2019) e Popović et al. (2023) demonstraram que praticantes de modalidades variadas apresentam melhor competência motora do que os de uma única modalidade, indicando que a variedade de estímulos é mais importante que o volume de prática.

Entre as principais limitações do presente estudo destacam-se o número reduzido de participantes, a concentração em poucas modalidades desportivas e o facto de a prática desportiva anterior, embora relatada, não ter sido considerada, bem como o carácter transversal, que impede acompanhar a evolução da competência motora ao longo do tempo. Além disso, fatores como maturação biológica, intensidade, diversidade da prática e contexto familiar ou escolar não foram controlados, podendo influenciar os resultados. Futuras investigações deverão incluir amostras mais amplas e diversificadas, análises longitudinais e variáveis complementares, como nível de maturação, volume e tipo de prática desportiva, permitindo compreender melhor o impacto da prática organizada na competência motora dos jovens.

## **Conclusão**

O presente estudo confirmou que os alunos praticantes de modalidades desportivas apresentam níveis de competência motora significativamente superiores aos não praticantes em todas as componentes avaliadas e os rapazes foram significativamente superiores na Locomoção e Manipulação, validando as três hipóteses formuladas. Os praticantes demonstraram desempenho superior nas dimensões de Locomoção, Manipulação e Estabilidade.

Os resultados revelaram padrões evolutivos distintos ao longo das faixas etárias. Na Turma 1 (10-12 anos), observou-se desenvolvimento motor equilibrado sem diferenças de género. Na Turma 2 (14-16 anos), emergiram flutuações temporárias na Estabilidade, consistentes com o fenómeno de adolescent awkwardness. Na Turma 3 (16-18 anos), as diferenças entre praticantes e não praticantes atingiram a expressão máxima, com predominância da componente de Estabilidade.

As diferenças de género tornaram-se progressivamente mais evidentes durante a adolescência, com os rapazes a apresentarem vantagem nas provas de força e potência e as raparigas a demonstrarem ligeira superioridade nas tarefas de Estabilidade. A comparação com os valores de referência internacionais de Rodrigues et al. (2019) revelou que os praticantes se situam acima dos percentis médios esperados para a idade, enquanto os não praticantes permanecem próximos ou ligeiramente abaixo, sugerindo que a EF escolar, embora essencial, poderá ser insuficiente para promover níveis ótimos de competência motora.

Deste modo, recomenda-se a articulação entre a EF e a prática desportiva extracurricular. A oferta de contextos de prática diversificados, regulares e pedagogicamente orientados contribui para consolidar aprendizagens motoras e promover hábitos de atividade física sustentáveis ao longo da vida.

Conclui-se que a prática desportiva regular é determinante para o desenvolvimento motor, cabendo à escola promover estratégias pedagógicas diferenciadas que garantam oportunidades motoras equitativas para todos os alunos. Espera-se que estes resultados auxiliem os professores no planeamento de intervenções mais adequadas, contribuindo para a formação de jovens fisicamente competentes e activos ao longo da vida.

## Considerações Finais

Chegado ao final deste percurso, impõe-se uma reflexão sobre o significado deste ano de estágio. Esta análise não surge por mera obrigação académica, mas por uma necessidade de compreender a evolução entre o momento inicial e a conclusão do processo. Recordar-se o primeiro dia, marcado pela incerteza e pelo receio de repetir experiências menos positivas do passado, como as das AECs, que haviam gerado dúvidas quanto à vocação para o ensino. Hoje, ao olhar para trás, percebe-se que essa dúvida foi o ponto de partida para uma transformação profunda.

O primeiro semestre, no papel de professor coadjuvante, revelou-se essencial. Embora inicialmente surgisse alguma impaciência por começar a lecionar, rapidamente se compreendeu que essa fase era uma oportunidade preciosa de aprendizagem. Estar como coadjuvante permitiu aprender a ler o que se passava numa aula: o olhar do professor, o tom de voz, o ritmo dos exercícios e o tipo de feedback facultado. Sobretudo, permitiu compreender o porquê de cada escolha pedagógica.

Com o professor António Neves, compreendeu-se que ensinar é um ato profundamente fundamentado. A sua comunicação tranquila mas assertiva e a clareza nas correções demonstraram a importância de uma base científica sólida. A sua capacidade de explicar biomecânica e fisiologia de forma acessível foi inspiradora. Observá-lo permitiu perceber o que significa dominar a profissão: deter conhecimento técnico, mas também sabedoria prática e capacidade de adaptação. Aprendeu-se que o silêncio e a confiança são também ferramentas pedagógicas e que importa saber quando e como intervir.

O professor Bruno Regalo demonstrou o poder da metodologia e da disciplina. As suas aulas eram estruturadas ao minuto, com transições rápidas e uma exigência constante, a sua frase “Eu não quero ensinar os meus alunos, eu quero que eles aprendam”, redefiniu a compreensão sobre o ensino. Ser professor foi entendido não como o ato de transmitir conhecimento, mas como a criação de condições para que o aluno o conquiste. Com este orientador, reforçou-se a importância de ser exigente e justo, estabelecendo regras coerentes onde a autoridade decorre da confiança e da consistência.

Com a professora Susana Vale, aprendeu-se a integrar o lúdico com o rigor. As aulas com o 5.º ano demonstraram que o jogo pode ser uma poderosa ferramenta de aprendizagem quando usado com intencionalidade pedagógica. Percebeu-se que o brincar não é sinónimo de desorganização, mas uma metodologia que estimula a motivação e o desenvolvimento motor. Compreendeu-se também que o feedback nas idades mais jovens deve ser claro e imediato, com instruções curtas e concretas que geram grandes resultados. Valorizou-se a gestão da turma através do afeto e da presença constante.

As reuniões quinzenais do grupo de estágio com os orientadores foram outro pilar importante. Estes momentos de reflexão e partilha permitiram expor inseguranças e discutir situações observadas. Nelas, aprendeu-se a analisar metodologias e a antecipar dificuldades. Percebeu-se que todos os docentes enfrentam desafios e que o crescimento reside na capacidade de transformar o erro em aprendizagem, o que ajudou na preparação mental para assumir a responsabilidade total de uma turma.

No segundo semestre, o momento de lecionar de forma autónoma trouxe o peso da responsabilidade. A transição de observador para protagonista revelou dificuldades iniciais na gestão do tempo e na qualidade do feedback. Planeamentos demasiado ambiciosos e explicações extensas levavam, por vezes, à não consolidação dos objetivos. Contudo, a introdução de rotinas, o uso do cronómetro e a simplificação de instruções permitiram uma evolução clara. O feedback evoluiu de frases vagas para orientações técnicas e construtivas que os alunos podiam aplicar de imediato.

Cada turma trouxe desafios distintos. O 9.º ano constituiu o maior teste à consistência, onde se aprendeu que a coerência e a justiça conquistam o respeito. Com o 5.º ano, reforçou-se a necessidade de detalhar cada instrução, o que obrigou a uma comunicação mais precisa e organizada. Com o 11.º ano, viveu-se o desafio mais técnico, exigindo um elevado nível de rigor e domínio das matérias. O processo de avaliação sumativa desta turma foi particularmente marcante, revelando que avaliar é muito mais do que atribuir uma nota; é refletir sobre o percurso individual de forma ética e criteriosa. A consciência de que por trás de cada classificação existe uma pessoa deu uma nova visão sobre o papel do professor: alguém que reconhece e valida o percurso dos alunos com justiça e humanidade.

Fora da sala de aula, o Desporto Escolar e a Direção de Turma abriram novas perspetivas. Acompanhar a professora Susana Vale no papel de Diretora de Turma mostrou o lado mais empático do ensino e a importância deste papel como elo de ligação entre a comunidade escolar. No Desporto Escolar, trabalhou-se com diferentes escalões de Voleibol. Com as Iniciadas, acompanhou-se uma evolução técnica e de confiança notável. Com as Juvenis Femininas, o foco incidiu na consolidação da estrutura e segurança. Já com os Juvenis Masculinos, o desafio foi orientar alunos com elevado nível técnico, nalguns casos superior ao do estagiário. Esta situação transformou-se numa oportunidade de aprendizagem através da escuta e da valorização das sugestões dos alunos, criando um ambiente de respeito e colaboração.

A organização de eventos, como o Torneio de Voleibol 4x4, foi outro marco. Assumir a responsabilidade total pelo planeamento e execução de um evento escolar demonstrou que o papel do professor passa também por criar experiências que fortalecem laços e constroem memórias. Paralelamente, o projeto científico no 1.º ciclo permitiu ligar a teoria à prática investigativa. A implementação de sessões práticas com o 4.º ano e a análise de dados objetivos evidenciaram a evolução real das crianças, reforçando a ideia de que a Educação Física deve ser encarada com a mesma exigência e seriedade em todos os níveis de escolaridade.

No fim deste percurso, sente-se orgulho e serenidade. As dúvidas iniciais transformaram-se em aprendizagens sólidas sobre o controlo do tempo, o feedback e a reflexão sobre a prática. Houve um crescimento enquanto profissional e enquanto pessoa. Compreendeu-se que ser professor é estar em constante evolução, erro e ajuste. Este estágio não representou apenas o fim de um curso, mas o início de uma identidade profissional, terminando com um elevado sentimento de satisfação quanto à aprendizagem realizada.

## Referências

- Adamo, K., Wilson, S., Harvey, A., et al. (2016). Does intervening in childcare settings impact fundamental movement skill development? *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(5), 926–932.
- Ahmad, I., Deeba, F., & Rehman, K. U. (2022). Teachers' perspectives on strategies for effective classroom management: A qualitative inquiry. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review*, 3(4), 73–85.
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Alves, J. G. B., Montenegro, F. M. U., Oliveira, F. A., & Alves, R. V. (2005). Prática de esportes durante a adolescência e atividade física de lazer na vida adulta. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 11(5), 291–294.
- American Academy of Pediatrics. (2019). Organized sports for children, preadolescents, and adolescents. *Pediatrics*, 143(6), e20190997.
- American Psychological Association. (1994). *Publication manual of the American Psychological Association* (4<sup>a</sup> ed.). Author.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 62–67.
- Araujo, M. P., Barela, J. A., Celestino, M. L., & Barela, A. M. F. (2012). Contribuição de diferentes conteúdos das aulas de educação física no ensino fundamental I para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 18(3), 153–157.
- Asad Juma, A. (2024). Self-reflection in teaching: A comprehensive guide to empowering educators and enhancing student learning. *International Journal of Science and Research Archive*, 12(1), 2835–2844.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27.
- Bardid, F., Lenoir, M., Huyben, F., De Martelaer, K., Seghers, J., Goodway, J. D., & Deconinck, F. J. (2017). The effectiveness of a community-based fundamental motor skill intervention in children aged 3–8 years: Results of the “Multimove for Kids” project. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(2), 184–189.
- Barnett, L. M., Lai, S. K., Veldman, S. L. C., Hardy, L. L., Cliff, D. P., Morgan, P. J., Zask, A., Lubans, D. R., Shultz, S. P., Ridgers, N. D., Rush, E., Brown, H. L., & Okely, A. D. (2016). Correlates of gross motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 46(11), 1663–1688.
- Barnett, L. M., Stodden, D. F., Cohen, K. E., Smith, J. J., Lubans, D. R., Lenoir, M., & Morgan, P. J. (2016). Fundamental movement skills: Determinants and trajectories affecting physical activity and health. *Sports Medicine*, 46(9), 1351–1370.
- Barnett, L. M., van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2008). Does childhood motor skill proficiency predict adolescent fitness? *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(12), 2137–2144.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. FADEUP.

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física: uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31–39.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413.
- Burton, A. M., Cowburn, I., Thompson, F., Eisenmann, J. C., Nicholson, B., & Till, K. (2023). Associations between motor competence and physical activity, physical fitness and psychosocial characteristics in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 53(11), 2191–2256.
- Caçola, P., Ibane, M., Ricard, M., & Gabbard, C. (2016). The effectiveness of a group motor skill intervention program in children with developmental coordination disorder: Program frequency matters. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 14(1), Article 4.
- Cattuzzo, M. T., et al. (2016). Motor competence and health-related physical fitness in youth: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2), 123–129.
- Clark, J. E., & Metcalfe, J. S. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. In J. E. Clark & J. H. Humphrey (Eds.), *Motor development: Research and reviews* (Vol. 2, pp. 163–190). Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- Cleland Donnelly, F., & Gallahue, D. L. (2014). *Developmental physical education for all children* (5th ed.). Human Kinetics.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Cohen, J. (2010). *School climate research summary: January 2010*. National School Climate Center.
- Cohen, J. (2012). Measuring and improving school climate: A pro-social strategy that recognizes, educates and supports the whole child and the whole school community. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *The handbook of prosocial education* (pp. 79–98). Rowman & Littlefield.
- Coppens, E., Bardid, F., Deconinck, F. J. A., Haerens, L., Stodden, D., D'Hondt, E., & Lenoir, M. (2019). Developmental change in motor competence: A latent growth curve analysis. *Frontiers in Physiology*, 10, 1271.
- Correia, L., & Alves, A. (2021). O impacto do desporto escolar no desenvolvimento integral dos alunos. *Estudos Pedagógicos em Educação Física*.
- Day, C. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Open University Press.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 98.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). Routledge.

- Etkina, E., Gregorcic, B., & Vokos, S. (2015). Organizing physics teacher professional education around productive habit development: A way to meet reform challenges. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 11(2), 020110.
- European Academy of Paediatrics & European Confederation of Primary Care Paediatricians. (2023). Sport activities for children and adolescents: The position of the European Academy of Paediatrics and the European Confederation of Primary Care Paediatricians 2023—Part 1. Pre-participation physical evaluation in young athletes. *Frontiers in Pediatrics*, 11, 1125958.
- Faigenbaum, A. D., et al. (1996). The effects of strength training and detraining on children. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 10(2), 109–114.
- Farrell, M. (2015). *The effective teacher's guide to sensory and physical impairments* (2nd ed.). Routledge.
- Favinha, M. (2012). A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor pedagógico [Trabalho académico não publicado]. Universidade de Évora.
- Fernandes, D. (2011). *A avaliação pedagógica e a melhoria das aprendizagens*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In J.-M. De Ketele & M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131–142). Porto Editora.
- Ferreira, L., Godinho, M., & Rodrigues, L. P. (2019). Associação entre a participação desportiva e a competência motora em crianças dos 6 aos 10 anos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 19(1), 45–56.
- Ferreira, L., Rodrigues, L. P., Lopes, V. P., & Cordovil, R. (2019). Motor competence and physical fitness in youth: A cross-sectional analysis. *Journal of Human Kinetics*, 69, 135–145.
- Fisher, A., Boyle, J., Paton, J., Tomporowski, P., Watson, C., McColl, J., & Reilly, J. J. (2011). Effects of a physical education intervention on cognitive function in young children: A randomized controlled pilot study. *BMC Pediatrics*, 11(1), 97.
- Flôres, F. S., Milani, S., Copetti, F., Luz, C., & Cordovil, R. (2020). Motor competence and health-related physical fitness in children: A systematic review. *Journal of Motor Learning and Development*, 8(2), 267–290.
- Flôres, F. S., Rodrigues, C., Martins, N., Willig, R., Marconcin, P., Lourenço, J., & Soares, D. (2024). Differences in motor competence between children performing rhythmic gymnastics or exclusively physical education classes: A pilot investigation. *Germinare – Revista Científica do Instituto Piaget*, 4, 29–36.
- Flôres, F. S., Rodrigues, L. P., Copetti, F., Lopes, F., & Cordovil, R. (2019). Affordances for motor skill development in home, school, and sport environments: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10, 2874.
- Flôres, F. S., Rodrigues, L. P., Copetti, F., Lopes, V. P., & Cordovil, R. (2020). Motor competence and physical activity in childhood: Effects of organized sport participation. *Journal of Sports Sciences*, 38(8), 901–909.
- Flôres, F. S., Rodrigues, L. P., Luz, C., & Cordovil, R. (2020). Diferenças entre a competência motora de crianças brasileiras e portuguesas. *Universidade de Évora*.

- Flôres, F. S., Rodrigues, L. P., Stodden, D. F., Chiviacowsky, S., Ré, A. H. N., & Schild, J. F. G. (2020). Motor competence in Brazilian children and adolescents: Association with body mass index and socioeconomic status. *Journal of Motor Learning and Development, 8*(3), 419–436.
- Flôres, F. S., Schild, J. F. G., Nakamura, F. Y., Haas, A. N., Ré, A. H. N., & Chiviacowsky, S. (2024). Motor competence assessment in sport contexts: A comparison between volleyball, futsal and physical education classes. *Journal of Sports Sciences, 42*(2), 173–181.
- Flôres, F. S., Soares, D. P., Willig, R. M., Reyes, A. C., & Silva, A. F. (2024). Mastering movement: A cross-sectional investigation of motor competence in children and adolescents engaged in sports. *PLOS ONE, 19*(5), e0304524.
- Flôres, F. S., Soares, D., Silva, A. F., Casanova, N., Almeida, G., Marmeleira, J., & Shabanliyski, D. (2025). Sports participation and sex outweigh the relative age effect in motor competence of school-aged children. *Frontiers in Sports and Active Living, 7*, 1608680.
- Fransen, J., D’Hondt, E., Bourgois, J., Vaeyens, R., Philippaerts, R. M., & Lenoir, M. (2014). Motor competence assessment in children: Convergent and discriminant validity between the BOT-2 Short Form and KTK testing batteries. *Research in Developmental Disabilities, 35*(6), 1375–1383.
- Fullan, M., Hill, P., & Creola, C. (2006). *Breakthrough*. Corwin Press.
- Gallahue, D., Ozmun, J., & Goodway, J. (2012). Development of fundamental movement: Locomotor skills. In *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (pp. 185–221). Human Kinetics.
- Goodway, J. D., Famelia, R., & Bakhtiar, S. (2014). Future directions in physical education & sport: Developing fundamental motor competence in the early years is paramount to lifelong physical activity. *Asian Social Science, 10*(5), 44–54.
- Goodway, J. D., & Branta, C. F. (2003). Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*(1), 36–46.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7*(3), 401–421.
- Guedes, D. P., & Miranda Neto, J. (2013). Motivos para a prática de esportes em atletas-jovens e fatores associados. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 24*(1), 13–31.
- Hands, B., Larkin, D., Parker, H., Straker, L., & Perry, M. (2019). The relationship among physical activity, motor competence and health-related fitness in 14-year-old adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 28*(3), 1036–1046.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill Portugal.
- Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Tolvanen, A., Lubans, D. R., & Jaakkola, T. (2023). A scalable school-based intervention to increase early adolescents' motor competence and health-related fitness. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 33*(10), 2046–2057.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (9ª ed.). Cortez Editora.

- Ishihara, T., Nakajima, T., Yamatsu, K., Okita, K., Sagawa, M., & Morita, N. (2020). Relationship of participation in specific sports to academic performance in adolescents: A 2-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 30*(8), 1471–1482.
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Huotari, P., Watt, A., & Liukkonen, J. (2017). Fundamental movement skills and physical fitness as predictors of physical activity: A 6-year follow-up study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 27*(6), 1362–1372.
- Janosz, M. (2017). The school socioeducational environment model: Background, utility and evolution [Manuscrito]. Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires (GRES), Université de Montréal.
- Janssen, M., Toussaint, H. M., van Mechelen, W., & Verhagen, E. A. L. M. (2020). More people more active, but there is a counter side. Novice athletes are at highest risk of injury in a large population-based retrospective cross-sectional study. *BMC Public Health, 20*, 1808.
- Jelaska, I., Brčić, M., & Rogulj, J. (2019). The importance of fundamental motor skills in identifying differences in performance levels of U10 soccer players. *Sports, 7*(8), 178.
- Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education, 5*, Article 34.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory, 45*(9), 973–986.
- Kokstejn, J., & Musalek, M. (2019). The relationship between fundamental motor skills and game specific skills in elite young soccer players. *Journal of Physical Education and Sport, 19*(1), 249–254.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolunsarka, I., Gråsten, A., Huhtiniemi, M., & Jaakkola, T. (2021). Development of children's actual and perceived motor competence, cardiorespiratory fitness, physical activity, and BMI. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 53*(12), 2653–2660.
- Kordi, H. (2023). Does motor skills training have permanent or temporary effects on children's motor development? *Acta Gymnica, 53*, e2023.009.
- Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R. J. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education, 140*, 104464.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. Cortez Editora.
- Lima, V. B. D., Pereira, M. Z. D. C., Sá, V. I., & Martins, D. (2019). O professor diretor de turma entre Portugal e o Brasil: do contexto de influência ao contexto da prática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 35*(2), 515–538.
- Lopes, L., Silva Mota, J. A. P., Moreira, C., Abreu, S., Agostinis Sobrinho, C., Oliveira-Santos, J., ... & Santos, R. (2019). Longitudinal associations between motor competence and different physical activity intensities: LabMed physical activity study. *Journal of Sports Sciences, 37*(3), 285–290.
- Lopes, N., Matos, R., Amaro, N. M., Coelho, L., Antunes, R., Jacinto, M., & Godoy, S. J. I. (2023). Motor competence of 10-year-old children with different athletics practice years. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 50*, 599–604.

- Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A. R., & Malina, R. M. (2011). Motor coordination as predictor of physical activity in childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(5), 663–669.
- Lopes, V. P., Stodden, D. F., & Rodrigues, L. P. (2017). Influence of sport participation on motor competence in children and adolescents. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(2), 424–437.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76.
- Luz, C., Almeida, G., Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2017). Motor competence assessment in children: A systematic review. *Journal of Motor Behavior*, 49(4), 343–360.
- Luz, C., Rodrigues, L. P., Almeida, G., & Cordovil, R. (2017). Development of motor coordination and control in school-aged children: The role of sport participation. *Human Movement Science*, 55, 1–8.
- Luz, C., Rodrigues, L. P., De Meester, A., & Cordovil, R. (2017). The relationship between motor competence and health-related fitness in children and adolescents. *PLOS ONE*, 12(6), e0179993.
- Luz, C., Rodrigues, L. P., Meester, A., & Cordovil, R. (2019). Motor competence assessment (MCA): Conceptual model and reliability in children. *Journal of Sports Sciences*, 37(10), 1081–1089.
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2019). *Growth, maturation, and physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Marques, A., Martins, J., Sarmiento, H., Rocha, L., & Carreiro da Costa, F. (2012). Physical activity levels in Portuguese high school physical education. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 12(2), 35–48.\*
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2020). Os estilos de ensino em Educação Física: entre a teoria e a prática. *Universidade de Lisboa / University College Cork*.
- McKay, A. K. A., Stellingwerff, T., Smith, E. S., Martin, D. T., Mujika, I., Goosey-Tolfrey, V. L., Sheppard, J., & Burke, L. M. (2022). Defining training and performance caliber: A participant classification framework. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 17(2), 317–331.
- Melby, P. S., Elsborg, P., Nielsen, G., Bentsen, P., & Lima, R. A. (2021). Exploring the importance of diversified physical activities in early childhood for later motor competence and physical activity level: A seven-year longitudinal study. *BMC Public Health*, 21, 1492.
- Menter, I., & Tatto, M. T. (2019). Knowledge, policy and practice in teacher education. *Comparative Education*, 55(1), 1–4.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (First Online Edition). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- National Strength and Conditioning Association. (2009). Youth resistance training: Updated position statement paper from the National Strength and Conditioning Association. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 23(5 Suppl), S60–S79.
- Nazario, P. F., & Vieira, J. L. L. (2014). Sport context and the motor development of children. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 16(1), 86–95.
- O'Brien, W., Belton, S., & Issartel, J. (2016). The relationship between adolescents' physical activity, fundamental movement skills and weight status. *Journal of Sports Sciences*, 34(12), 1159–1167.
- Oliveira-Santos, J. M., Pizarro, A., Santos, R., & Ribeiro, J. C. (2023). Portugal's 2022 report card on physical activity for children and youth. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 21(3), 280–285.

- Onofre, M. (2017). A qualidade da Educação Física como essência da promoção de uma cidadania ativa e saudável. *Retos*, 31(1), 328–333.
- Onofre, M., Costa, J., Martins, J., Quitério, A., Farias, C., & Mesquita, I. (2023). Portuguese research on physical education and sport didactics: A critical discussion. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5, 1172815.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., & Castillo, M. J. (2013). Physical activity, physical fitness, and overweight in children and adolescents: Evidence from epidemiologic studies. *Endocrinología y Nutrición*, 60(8), 458–469.
- Pacca, J. L. (1992). O profissional da educação e o significado do planejamento escolar: problemas dos programas de atualização. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 14(1), 39–44.
- Panadero, E., Lipnevich, A., & Broadbent, J. (2019). Turning self-assessment into self-feedback: The role of feedback literacy. *Educational Research Review*, 26, 100–114.
- Pereira, A. L. (2012). O estudante estagiário do outro lado do espelho: A formação inicial e a construção da identidade profissional docente [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. *Repositório Aberto da Universidade do Porto*.
- Pombo, A., Luz, C., & Cordovil, R. (2022). The role of motor competence in the assessment of children's body composition. *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XV*, 79–84.
- Quina, J. D. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física*.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP).
- Ribeiro de Oliveira, T. M., Amaral, L. H., & Costa Amaral, C. L. (2023). A prática pedagógica reflexiva em questão: Estudo de caso de uma escola brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(2), e23027.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). McGraw-Hill Education.
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports Medicine*, 45(9), 1273–1284.
- Rodrigues, L. P., Cordovil, R., Luz, C., & Lopes, V. P. (2021). Model invariance of the Motor Competence Assessment (MCA) from early childhood to young adulthood. *Journal of Sports Sciences*, 39(20), 2353–2360.
- Rodrigues, L. P., Lopes, V. P., & Maia, J. A. (2019). Motor competence and its association with physical activity and fitness in childhood and adolescence: The Portugal Motor Competence Assessment study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 22(9), 1029–1034.
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Cordovil, R., Bezerra, P., Silva, B., Camões, M., & Lima, R. (2019). Normative values of the Motor Competence Assessment (MCA) from 3 to 23 years of age. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 22(9), 1038–1043.
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Cordovil, R., Pombo, A., & Lopes, V. P. (2022). Motor Competence Assessment (MCA) scoring method. *Children*, 9(11), 1769.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24–29.

- Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 109–122.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. FMH Edições.
- Ruivo, R. (2021). Crescimento e coordenação motora na adolescência: Efeitos da maturação biológica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 21(2), 45–57.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do diretor de turma*. Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa: Uma abordagem sociológica e organizacional*. Universidade do Minho.
- Santos, E. J. A. M., & Janeira, M. A. A. S. (2011). The effects of resistance training on explosive strength indicators in adolescent basketball players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 25(10), 2804–2811.
- Saraiva, L., Rodrigues, L. P., Cordovil, R., & Barreiros, J. (2013). Influence of age, sex and somatic variables on the motor performance of pre-school children. *Annals of Human Biology*, 40(5), 444–450.
- Scheuer, C., Herrmann, C., & Bund, A. (2019). Motor tests for primary school aged children: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 37(10), 1097–1112.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Silva, A. F., Nobari, H., Badicu, G., Ceylan, H. I., Lima, R., Lagoa, M. J., Luz, C., & Clemente, F. M. (2022). Reliability levels of motor competence in youth athletes. *BMC Pediatrics*, 22, 430.
- Silva, D. C. (2020). Associação entre o desenvolvimento motor e a participação esportiva em crianças dos 6 aos 10 anos de idade [Tese de mestrado, Universidade Estadual Paulista].
- Silva, G., Luz, C., Cordovil, R., & Rodrigues, L. P. (2019). Motor competence assessment in children: Evidence of validity and reliability. *Journal of Motor Behavior*, 51(6), 616–623.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2009). O contributo da escola para a atividade parental, numa perspetiva de cidadania. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Escola, família, comunidade* (pp. 115–140). CNE.
- Silva, R., et al. (2025). The role of physical activity in post-COVID schoolchildren's motor competence. *Perceptual and Motor Skills*, 132(4), 876–892.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *A inclusão: Um guia para educadores*. Artmed.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290–306.
- Stodden, D. F., Langendorfer, S. J., & Robertson, M. A. (2009). The association between motor skill competence and physical fitness in children and adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 223–229.
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385.
- Thiébaud, M. (2005). *Le climat scolaire et la qualité de la vie à l'école*. Centre de Recherche sur l'Enseignement et la Diversité.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development* (Educational Practices Series No. 18). International Academy of Education.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2–3), 119–145.
- Tubino, M. J. G. (2010). *Estudos brasileiros sobre o esporte: Ênfase no esporte-educação*. Eduem.
- UNESCO. (2021). *Diversity and inclusion in education: A guide for policy and practice*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vallance, J. K., Winkler, E. A., Gardiner, P. A., Healy, G. N., Lynch, B. M., & Owen, N. (2011). Associations of objectively-assessed physical activity and sedentary time with depression: NHANES (2005–2006). *Preventive Medicine, 53*(4–5), 284–288.
- Vallence, A.-M., Hebert, J., Jespersen, E., Klakk, H., Rexen, C., & Wedderkopp, N. (2019). Childhood motor performance is increased by participation in organized sport: The CHAMPS Study-DK. *Scientific Reports, 9*, 18920.
- Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Vaeyens, R., Pion, J., Lefevre, J., Philippaerts, R. M., & Lenoir, M. (2012). Relationship between sports participation and the level of motor coordination in childhood: A longitudinal approach. *Journal of Science and Medicine in Sport, 15*(3), 220–225.
- Vedul-Kjelsås, V., Stensdotter, A. K., Sigmundsson, H., & Haga, M. (2013). Gender differences in motor competence in children and adolescents: The role of physical activity. *European Physical Education Review, 18*(1), 69–78.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1–2), 89–99.
- Zepeda, S. J. (2012). *The instructional leader's guide to informal classroom observations* (2nd ed.). Eye on Education.

TrainingPeaks. (2023). All about detraining: How much down time is too much? *TrainingPeaks*. <https://www.trainingpeaks.com/blog/how-much-down-time-is-too-much-the-concept-of-detr/>


Organização Mundial da Saúde. (2022). *Global status report on physical activity 2022*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240059153>

Cunha, J. (2024, 9 de setembro). Diretor de turma, um professor especial? *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/diretor-de-turma-um-professor-especial/>

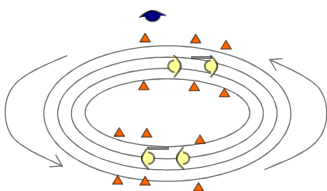
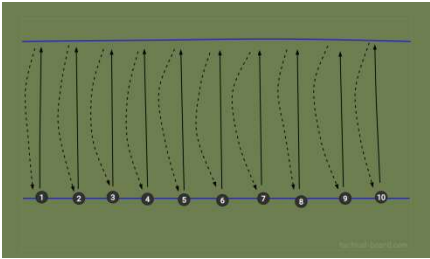
Character Strength UK. (2023). Principles of training part 6: Reversibility. *Character Strength UK*. <https://characterstrength.co.uk/post/principles-of-training-part-6-reversibility>

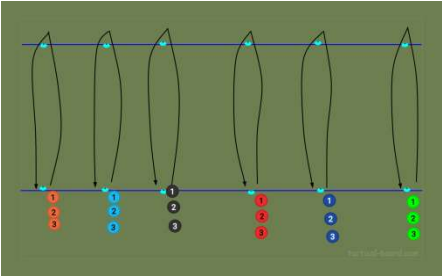
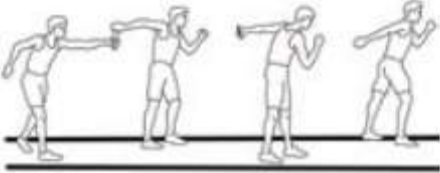

## Anexos

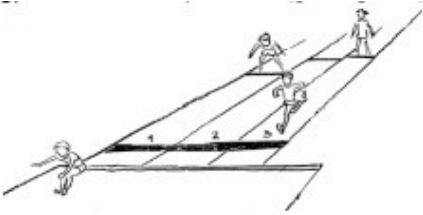
	DIA	SETEMBRO				OUTUBRO								NOVEMBRO						DEZEMBRO									
		17	19	24	26	1	3	8	10	15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	26	28	3	5	10	13	17	19
	3 <sup>a</sup> 10:55– 11:45 (x1)	G		G		P		P		E		E		G		G		P		P		E		E		G		G	
	5 <sup>a</sup> 10:00 – 11:45 (x2)		E		E		G		G		P		P		E		E		G		G		P		P		E		E
1	ADRIANA TAVARES																												
2	AFONSO SILVA																												
3	AFONSO RODRIGUES																												
4	ALEXANDRE ESTEVES																												
5	ANA ANDRIES																												
6	BERNARDO PINTO																										F		F
7	CAROLINA RODRIGUES								F <sup>o</sup>	F <sup>o</sup>												F <sup>o</sup>							
8	CATARINA MARTINS																												
9	CONSTANÇA CAMPOS																												
10	DANIEL SILVA																												
11	DAVID LAVRADOR																										F		
12	DIOGO CAEIRO																												
13	EMILY LIMA														F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
14	ESTER GONÇALVES																	F											
15	GABRIEL MORAIS																												
16	GUILHERME SOARES																												
17	IARA ANDRADE																												
18	INÊS TEIXEIRA														F														
19	INÊS MATEUS														F					F									
20	ISRAEL BEZERRA																												
21	JOANA MADALENO																									F			
22	LARA DIAS																												
23	LAURA NALHA														F/										F				
24	MATILDE CAÇOILA								F	F						F						F							
25	RAFAEL ROCHA																												
26	RITA AFONSO																										F		
27	RODRIGO SOARES																												
28	TIAGO MENEZES																												

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SANTO ANDRÉ			
	Semestre: 1.º	Data: 12/12/2024	Local: Exterior da escola	
	Professor: Guilherme Dias	Turma: 11.º B	N.º de alunos: 27	Modalidade: Atletismo

OBJETIVOS GERAIS	MATERIAIS
Desenvolvimento da transmissão e pega do testemunho e avaliação sumativa do salto em comprimento.	Cones
	Bolas de futebol
	Fita Métrica
	Testemunho

PARTE PREPARATÓRIA					
Exercício	Descrição	Organização Visual	Objetivos específicos	P'	T'
Aquecimento	Fala com os alunos inicialmente sobre o atletismo. Após isso, é feita uma corrida de 5 minutos em volta do Recinto Exterior.		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aumento da temperatura corporal;</li> <li>-Aumento do fluxo sanguíneo;</li> <li>-Aumento da frequência cardíaca.</li> </ul>	5'	5'
Exercícios dinâmicos e de técnica de corrida	Ao redor da linha do campo, a turma realiza alguns exercícios consoante o que eu digo, como, calcanhares ao rabo, abdução e adução da virilha, esticar a perna à frente, tocar com a perna na mão contrária e skipping alto, médio e baixo, cada aluno efetua os exercício duas vezes e volta para trás com corrida a trote.		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mobilidade articular;</li> <li>-Aquecer músculos principais para corrida;</li> <li>-Coordenação Motora;</li> <li>-Prevenção de lesões.</li> </ul>	5'	10'
PARTE FUNDAMENTAL					
Exercício	Descrição	Organização Visual	Objetivos específicos	P'	T'

<p><b>Velocidade de Reação</b></p>	<p>A turma organiza-se em seis filas, com quatro a cinco alunos em cada. Ao meu sinal, o primeiro elemento de cada fila inicia o exercício: desloca-se até contornar um pino colocado à frente e regressa em direção à sua fila, tocando na mão do colega seguinte, que repete a mesma ação. Para aumentar a variedade e o desafio, os alunos iniciaram o exercício a partir de diferentes posições corporais, em pé, deitados, sentados e de costas.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprint</li> <li>- Coordenação e agilidade.</li> <li>- Potência;</li> <li>- Capacidade de explosão;</li> <li>- Foco e atenção</li> <li>- Técnica de corrida.</li> </ul>	<p>10'</p>	<p>20'</p>
<p><b>Treinar a passagem do testemunho</b></p>	<p>Antes da atividade, será feita uma breve explicação sobre a técnica de transmissão do testemunho. De seguida, os alunos mantêm-se organizados nas mesmas filas, posicionados conforme indicado na figura. Cada fila treina a técnica de transmissão do testemunho de forma contínua, após passar o testemunho ao colega seguinte, o aluno desloca-se para o início da fila, repetindo-se o processo sucessivamente. Vence a fila que completar o percurso e atingir a meta em primeiro lugar.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenação Motora;</li> <li>- Aperfeiçoar a técnica da passagem de testemunho;</li> <li>- Posicionamento</li> <li>- Trabalho de equipa;</li> <li>Realizar a pega na parte posterior do testemunho;</li> <li>- Posicionamento interno ou externo do corredor, em função da entrega do testemunho ser realizada com a mão esquerda ou direita.</li> </ul>	<p>10'</p>	<p>30'</p>
<p><b>Corrida de estafetas</b></p>	<p>Os alunos fazem então a corrida de estafetas em pista, sendo a transmissão feita nas retas, com pinos a delimitar a área de transmissão.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aperfeiçoar a técnica de transmissão em movimento;</li> <li>- Realizar a pega na parte posterior do testemunho;</li> <li>- Posicionamento interno ou externo do corredor, em função da entrega do</li> </ul>	<p>15'</p>	<p>45'</p>

			testemunho ser realizada com a mão esquerda ou direita; -Técnica de corrida.		
<b>Avaliação do salto em comprimento</b>	Na segunda parte da aula a turma será dividida, quem for para o salto em comprimento tem direito a fazer dois saltos para praticar antes do momento avaliativo. Após 20 minutos os grupos trocam.		Corrida de Aproximação; -Técnica de impulsão na chamada; -Receção a dois pés; -Coordenação do salto; -Técnica de partida; -Aceleração.	20'	65'

Exemplo de plano de aula



Exmos. Encarregados de Educação, chamo-me Guilherme Dias, sou aluno do mestrado em Ensino básico e secundário da educação física no Instituto PIAGET e estou a estagiar no Agrupamento de Escolas de Santo André, venho por este meio solicitar a vossa autorização para um estudo. Ao qual o objetivo é analisar como a prática de modalidades desportivas influencia as habilidades motoras fundamentais (locomoção, manipulação e estabilidade) dos alunos. Será aplicado um questionário sobre quais alunos praticam ou não modalidades desportivas, a sua idade, altura e peso e uma bateria de Testes Motor Competence Assesment (MCA), sendo os testes: Velocidade de Lançamento, Velocidade de Pontapear, Shottle Run, Salto em Comprimento, Mudança de Plataformas e Saltos Verticais.

Todos os educandos aceitaram participar no estudo de livre vontade, mas preciso da vossa autorização para saber se posso usar ou não os dados recolhidos durante os testes, mesmo existindo um anonimato dos dados pessoais. A participação do aluno foi feita dentro das aulas de educação física com o consentimento do professor da disciplina. Caso concorde com a informação exposta não necessita de responder, porventura, caso não seja possível a participação do seu educando, terá de informar.

Cumprimentos Guilherme Dias

E-mail enviado aos Encarregados de Educação

Exercícios	Componentes críticas	Representação gráfica	Tempo Parcial' (Total')
<p><b>Fase inicial:</b></p> <p><b>Descrição:</b> Enquanto as alunas vão chegando, eu e o professor Rui começamos a montar os postes e, com a ajuda das alunas que já estão presentes, procedemos à colocação das redes.</p>			<p>10' (10')</p>

<p><b>Aquecimento</b> <b>Específico:</b></p> <p><b>Descrição:</b> Para aquecimento, as alunas tiveram autorização para o realizarem de forma livre, sendo a fazer passes, entre eles ou toque de dedos sozinhos, serviços e remates contra a parede etc.</p>	<p>-Aumento da frequência cardíaca;</p> <p>-Preparação dos grupos musculares para as atividades que se seguem;</p> <p>-Familiarização com a bola.</p>		
<p><b>Exercício 1- 2v1 com três toques e recepção no outro lado:</b></p> <p><b>Descrição:</b> As raparigas formam grupos de três. A bola começa com a aluna que está sozinha, que a passa para o outro lado da rede. Quem está desse lado tem de realizar uma jogada com três toques e devolver a bola, sem remate. Após a bola ultrapassar a rede, a aluna que estava sozinha executa a recepção e, se possível, realiza novamente o passe para o outro lado, dando continuidade ao exercício. Todas as alunas rodam de posição posteriormente.</p>	<p>-Realização correta dos três toques (recepção, passe e devolução) com controlo e precisão;</p> <p>-Execução da recepção com plataforma firme e boa leitura da trajetória da bola;</p> <p>-Qualidade do passe (toque de dedos);</p> <p>-Comunicação clara entre as jogadoras;</p> <p>-Manutenção da bola no ar;</p> <p>-Enquadramento em deslocamento ao encontro da bola.</p>		<p>30' (40')</p>