



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

**Prática Pedagógica – Experiências e Reflexões de um
Professor Estagiário**

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Professora Orientadora: Professora Paula Silva

António Pedro Moreira Ferreira

Porto, junho de 2024

Ficha de catalogação

Ferreira, A.P.M. (2024). Prática Pedagógica – Experiências e Reflexões de um Professor Estagiário. Porto: A. Ferreira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE:

EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSOR, ESTÁGIO PROFISSIONAL, FUTEBOL.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por todas as oportunidades de crescimento que me facultou e por todas as vivências e amizades que proporcionou.

À Escola Secundaria de Ermesinde, pela forma como me acolheu, disponibilizando sempre as melhores condições possíveis para que tivesse a oportunidade de crescer e aprender nestes primeiros passos como docente.

À Professora Doutora Paula Silva, pela orientação que me facultou, pelo conhecimento que me transmitiu e ainda pela insistência e incentivo que sempre me deu para concluir esta etapa da minha vida.

Ao professor cooperante, José Carlos Carvalho, por todo o acompanhamento e orientação que me deu e por todos os momentos de reflexão e partilha de conhecimento que proporcionou.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, pela parceria e companheirismo nesta viagem, mas principalmente ao meu colega e amigo Tiago Oliveira por todos os momentos de apoio e de partilha de experiências e sobretudo pela alegria que tornaram mais leve e prazerosa esta caminhada.

A todos os meus amigos pelas palavras de incentivo, pelos momentos de conforto e por toda a lealdade.

Aos meus pais, que as palavras serão sempre insuficientes, por todo o incentivo e encorajamento, por todo o acompanhamento, por toda a paciência, por todos os sacrifícios e por todo o apoio incondicional ao longo de toda a minha vida.

À minha namorada, Mariana, por todas as palavras de conforto, pela sensibilidade, por todo o suporte em todos os momentos, por todo o companheirismo que se fez sentir ao longo de todo este percurso e por ser sem dúvida o meu maior pilar.

Índice

Agradecimentos	II
Índice de gráficos	V
Índice de anexos	VI
Abreviaturas	VII
Resumo	VIII
Abstract	IX
1 Introdução.....	1
2 Enquadramento Pessoal e Profissional	3
2.1 Identidade e Características	3
2.2 Decisão sobre local de Estágio	6
2.3 Expectativas Iniciais vs primeiro contato com a realidade	6
3 Enquadramento Institucional	9
3.1 Local de Estágio.....	9
3.2 Núcleo de Estágio	9
3.3 As Turmas.....	10
3.3.1 Turma Residente	10
3.3.2 Turma partilhada.....	12
3.4 Professor Cooperante e Professora Orientadora	12
4 Prática Profissional	14
4.1 Modelos/processos de ensino aprendizagem	14
4.2 Planificação/plano anual	16
4.3 Unidade Didática.....	18
4.4 Plano de aula	19
4.5 Processos de avaliação	21
4.6 Reflexão e Reflexividade	23
5 Relação escolar e na comunidade.....	25
5.1 Corta-mato	25
5.2 Torneio de Voleibol	26
6 O Jogo de futebol	28
6.1 Introdução	28
6.2 O Ensino do Futebol na Escola.....	29
6.2.1 Papel do Ensino do Futebol como Ferramenta de Aprendizagem.....	29
6.2.2 Abordagem Dinâmica da Ação Tática.....	32

6.2.3	Considerações Curriculares.....	35
6.3	Ensino do Futebol no Clube Desportivo.....	36
6.3.1	A intervenção pedagógica do treinador	36
6.3.2	Perfil do Treinador Desportivo	39
6.4	Conclusão	44
7	Conclusão.....	46
8	Referências Bibliográficas	48
9	Anexos.....	X

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Idade dos alunos.....	11
-----------------------------------	----

Índice de anexos

Anexo 1 - Planeamento Anual.....	X
Anexo 2 - Unidade Didática Futebol.....	X
Anexo 3 - Modelo Plano de Aula.....	XI
Anexo 4 - Exemplo Grelha de Avaliação.....	XII
Anexo 5 - Cartaz referente ao segundo dia de Torneio.....	XIII

Abreviaturas

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

CNM – Colégio Novo da Maia

MID – Modelo de Instrução Direta

EJPC - Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

UD - Unidade Didática

MEC - Modelo de Estruturas do Conhecimento

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

JDC-I - Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

Resumo

O presente documento tem como objetivo relatar as experiências e reflexões decorrentes do estágio realizado como parte integrante do segundo ano de mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Escola Secundária de Ermesinde. Este estágio foi supervisionado por um professor da escola (professor cooperante) e por uma professora da faculdade (professora orientadora).

O contexto da prática pedagógica envolveu a minha inserção em duas turmas, uma do 3.º ciclo, que constituía a minha turma residente, de 12.º ano, e outra turma do 2.º ciclo, partilhada por todos os elementos do núcleo de estágio, composto por quatro elementos.

Depois de um breve Enquadramento Pessoal, este documento aborda a minha trajetória e experiências até ao ingresso no estágio. Em seguida, apresenta-se o Enquadramento Institucional, detalhando o local de estágio, o núcleo de estágio, as turmas envolvidas e o papel dos supervisores mencionados anteriormente. Depois, são descritos os diferentes aspetos da prática profissional, como o planeamento anual, os modelos de ensino-aprendizagem adotados ao longo do ano letivo, os planos de aula elaborados e os momentos de reflexão e avaliação implementados. Por fim, apresento uma exploração teórica no âmbito da compreensão das diferenças entre a prática do jogo de futebol em contexto de clube e na escola, com o objetivo que ampliar a análise reflexiva e crítica sobre a questão.

PALAVRAS-CHAVE:

EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSOR, ESTÁGIO PROFISSIONAL, FUTEBOL.

Abstract

The aim of this document is to report the experiences and reflections arising from the internship carried out as part of the second year of the master's programme in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Schools, held at Ermesinde Secondary School. This internship was supervised by a teacher from the school (co-operating teacher) and a teacher from the faculty (supervising teacher).

The context of the pedagogical practice involved me working in two classes, one in the 3rd cycle, which was my resident class of 12th graders, and another in the 2nd cycle, shared by all the members of the internship group, which consisted of four members.

After a brief Personal Background, this document looks at my career and experiences until I started my internship. Next, the Institutional Framework is presented, detailing the internship site, the internship centre, the classes involved and the role of the supervisors mentioned above. The Institutional Framework is then presented, characterising the internship site, the internship centre, the classes involved and the role of the supervisors mentioned above. The different aspects of professional practice are then described, such as annual planning, the teaching-learning models adopted throughout the school year, the lesson plans drawn up and the moments of reflection and assessment implemented. Finally, I present a theoretical exploration on understanding the differences between playing football in a club context and at school, with the aim of broadening the reflective and critical analysis of the issue.

KEY WORDS:

PHYSICAL EDUCATION, TEACHER, PROFESSIONAL INTERNSHIP, FOOTBAL

1 Introdução

O estágio profissional, no 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), assume um carácter abrangente e estruturado, com o objetivo da transição do estudante para a vida profissional, e o desenvolvimento progressivo e orientado das competências necessárias para o exercício da docência. Como integrante do processo de formação, o relatório de estágio assume um papel relevante ao incorporar a reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada aliada à componente de estudo. A sua elaboração proporciona aos professores estagiários a oportunidade de refletir sobre as suas práticas pedagógicas, sobre o seu desempenho profissional e, em simultâneo, integrar os conhecimentos adquiridos ao longo do estágio.

Este estágio realizou-se na Escola Secundária de Ermesinde, no concelho de Valongo. Com o propósito de concluir o segundo ano do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional, elaborei o presente relatório de estágio. Este documento envolve a descrição de todo o processo e das suas etapas ao longo do ano letivo 2022/2023.

O relatório que aqui se apresenta foi estruturado em sete áreas, a saber: introdução, enquadramento pessoal e profissional, enquadramento institucional, prática profissional, relação escolar e na comunidade, exploração teórica e conclusão.

Na secção dois, Enquadramento Pessoal e Profissional, são exploradas as experiências pessoais e profissionais que influenciaram a escolha deste mestrado, assim como o local de realização do estágio. Nesta secção, é, ainda, abordado o contraste entre as expectativas iniciais e o primeiro contato com a realidade. A identificação do local e núcleo de estágio, bem como a descrição das turmas designadas, uma do 12º ano e outra do 5º ano, residente e partilhada, respetivamente, e ainda para discorrer sobre o papel e a importância dos professores cooperantes e orientadores, é feita na secção três, Enquadramento Institucional.

Em seguida, na secção quatro, Prática Profissional, descreve-se o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem ao longo do ano. Esta secção é apresentada em seis subsecções: Modelos e Processos de Ensino-Aprendizagem, Planificação Anual, Unidades Didáticas, Plano de Aula, Processos de Avaliação e Reflexão e Reflexividade.

No que concerne à relação escolar e comunitária, na secção cinco, é feita referência a duas atividades realizadas na escola: o corta-mato e o torneio de voleibol 2x2, este último dinamizado na totalidade pelos professores estagiários. Por fim, na secção seis, O Jogo de Futebol, apresenta-se uma exploração teórica, que aborda as diferenças do jogo de futebol lecionado na escola e em contexto de clube.

Este relatório de estágio visa, portanto, proporcionar uma análise reflexiva das experiências vivenciadas e das competências adquiridas durante o período de estágio, e desta forma contribuir para o meu desenvolvimento profissional e académico.

2 Enquadramento Pessoal e Profissional

As experiências prévias, enraizadas na biografia individual, moldadas pelos contextos socioculturais específicos em que os indivíduos estão inseridos exercem influência direta nas escolhas pela formação docente (Dubar,1997). Estas vivências, ligadas à biografia individual, exercem uma influência direta nas escolhas dos aspirantes à formação docente. As expectativas sobre a docência originadas nos processos de socialização antecipatória (Gomes, Queirós & Batista, 2014), atuam como filtros que moldam as vivências durante o processo formativo e as possibilidades de aprendizagem.

Ao longo desta seção apresento um olhar sobre como a minha trajetória pessoal e profissional contribui para a construção (contínua) da minha identidade profissional. Elementos como vivências familiares, escolares e profissionais, assim como a identificação e diferenciação desenvolvidas nas relações sociais e experiências práticas, colaboraram e colaboram na formação dessa identidade singular. A identidade profissional do professor é uma construção complexa, permeada por influências multifacetadas articuladas desde as experiências prévias até a interação com os contextos formativos e de trabalho.

2.1 Identidade e Características

Chamo-me António Pedro Moreira Ferreira, tenho 25 anos e sou natural do Porto. Desde tenra idade, o desporto tornou-se uma paixão resultado da influência exercida pelas experiências sociais e culturais específicas, moldou-se pelos contextos socioculturais em que estive inserido.

O ambiente familiar criado pelos meus pais foi decisivo ao proporcionarem e estimularem momentos de brincadeira com liberdade, e com a preocupação constante de promover a minha atividade física. Aos quatro anos, tive o meu primeiro contacto com as modalidades de Natação e Futebol, complementando ainda com a prática de karat . Contudo, foi no Futebol que desenvolvi uma paixão duradoura, mantendo-me dedicado até aos 18 anos.

Num olhar retrospectivo, a influência significativa de educadores e professores no desenvolvimento do meu interesse pelo Desporto e na escolha

da profissão, torna-se evidente nos primeiros anos de escolaridade. Na Creche/Pré-Escolar de Águas Santas, a minha primeira Educadora, tornou-se e continua a ser uma referência do que deve caracterizar um Educador de Infância, principalmente pela sensibilidade que deve possuir ao exercer uma profissão que envolve o trabalho com crianças.

Mais tarde, ingressei na Escola Primária da Lourinha, em Rio Tinto, onde estabeleci amizades duradouras que perduram até aos dias de hoje. Ao refletir sobre esse período, destaca-se a importância do tempo dedicado às brincadeiras, tanto nos intervalos das aulas como após o seu término. Essas brincadeiras proporcionaram diversão, mas também contribuíram para o desenvolvimento das relações de amizade, ressaltando o aspeto relacional da atividade física na infância.

O investimento temporal nas brincadeiras, seja durante os intervalos escolares ou após o encerramento das aulas, desempenhou um papel fundamental na construção do gosto pelo desporto. Penso que estas brincadeiras contribuem de forma significativa para a minha apetência pela prática desportiva, e desencadeiam uma série de benefícios que gostaria de destacar: correr, saltar, jogar à bola e participar noutras atividades lúdicas estimulam e desenvolvem as capacidades motoras das crianças; as brincadeiras desempenham um papel essencial na socialização dos indivíduos ao proporcionarem oportunidades valiosas para interação, partilha de experiências e formação de laços de amizade. O carácter social das brincadeiras influencia positivamente a perceção do desporto, tornando-o, também, socialmente gratificante.

No ambiente descontraído das brincadeiras, tive a liberdade de experimentar diferentes atividades físicas de maneira divertida, o que contribui para estimular o meu interesse pelo desporto. Além disso, as brincadeiras foram uma oportunidade prática para aplicar os conceitos aprendidos nas aulas de Educação Física. Foi, também, nesta escola que tive o meu primeiro contato com a disciplina de Educação Física. A figura da professora desempenhou um papel basilar no despertar de meu interesse pela carreira docente. A professora não se limitava apenas à transmissão de conhecimentos, mas também demonstrava uma autêntica paixão pelo ensino, que se refletia na sua postura sempre viva e intensa nas aulas. A sua dedicação ao ensino e ao desporto influenciou

diretamente a minha perceção sobre a importância de um educador comprometido e entusiasta. Esta professora personificou os valores intrínsecos à prática educativa, tornando o processo de aprendizagem envolvente e significativo. Ao observar e sentir a paixão pelo ensino e pelo desporto, fui inspirado a seguir uma carreira na qual pudesse motivar contribuir para o desenvolvimento e motivação dos outros.

No Ensino Secundário, no Colégio Novo da Maia (CNM), o professor de Educação Física reforçou o meu interesse pela disciplina, destacando-se pelo cuidado e pormenor nas aulas, dedicados às aulas de Educação Física. Este período coincidiu com o primeiro contacto com professores estagiários, momento em que identifiquei a aspiração de seguir esse caminho. O impacto duradouro que esses professores tiveram no meu percurso, evidencia que a centralidade do papel do educador, seja professor ou educador de infância, vai para além da formação académica, e tem, também, relevância no desenvolvimento pessoal e na construção das aspirações profissionais. O contacto com diversas pessoas e as experiências acumuladas na minha vida influenciaram de forma determinante a minha decisão de escolher a Licenciatura em Desporto, sempre com o objetivo claro de prosseguir para o Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários.

O facto de ter concluído o 12º ano no CNM, fez com que tivesse a oportunidade de ter a primeira experiência como treinador. A parceria estabelecida entre o CNM e uma escola de futebol (Dragon Force), juntamente com a necessidade de treinadores estagiários, e consideração do interesse previamente manifestado na área, resultou no convite de colaboração. Aceitei com entusiasmo a oferta, marcando assim o início da minha trajetória como treinador. A colaboração com a Dragon Force não foi uma experiência efémera; levou-me, como Treinador a diferentes locais em diferentes períodos, incluindo a Dragon Force Ermesinde e Dragon Force Porto. Contudo, foi em 2021 que assumi uma nova responsabilidade dentro da estrutura Dragon Force, sendo nomeado coordenador técnico na Dragon Force CNM. O meu percurso ao longo destes anos, nas funções de treinador e coordenador, dotou-me de competências importantes para o meu primeiro envolvimento efetivo no âmbito do Ensino na Escola. Essa experiência reforçou substancialmente a minha

paixão pelo ato de ensinar e pelo contacto direto com os mais jovens. Em particular, este percurso moldou a minha preparação para lidar com grupos de crianças e adolescentes, considerando a abrangência das idades (4 a 17 anos) com as quais estive envolvido enquanto treinador. E, isto, por sua vez forneceu uma transição suave para a realidade do Ensino, evitando que se revelasse um momento fraturante.

2.2 Decisão sobre local de Estágio

A decisão de eleger a Escola Básica e Secundária de Ermesinde-Agrupamento de Escolas de Ermesinde como a principal opção para a realização do estágio obedeceu a critérios específicos. Destes, destaca-se, a necessidade de sincronização do período de estágio com as exigências do contexto profissional. A conciliação das minhas responsabilidades profissionais como coordenador e treinador, com o compromisso do estágio foi criteriosamente considerada. A rápida acessibilidade entre a escola de estágio e os meus locais de trabalho permitiu uma transição eficiente, mesmo em situações que exigiam permanência prolongada na escola - a escola Dragon Force CNM e a Dragon Force Ermesinde, são ambas localizadas nas proximidades da Escola Básica e Secundária de Ermesinde o que, contribuiu significativamente para a agilização e compatibilidade das funções desempenhadas.

Por outro lado, a troca de informações com colegas de anos anteriores, que concluíram estágios nesta escola, reforçou minha opção, uma vez que os feedbacks sobre o acompanhamento atento proporcionado pelos professores cooperantes foram destacados. Assim, a escolha da Escola Básica e Secundária de Ermesinde revelou-se como a opção mais alinhada com as minhas necessidades e expectativas para o estágio.

2.3 Expectativas Iniciais vs primeiro contato com a realidade

As minhas expectativas para o início do meu percurso como Docente eram muito elevadas. Sentia-me motivado pela oportunidade de operacionalizar as ideias e perceções sobre a profissão docente, assim como ver em contexto

real de sala de aula, as teorias e práticas estudadas durante o primeiro ano do Mestrado.

O primeiro contacto com a turma foi bastante positivo. Estava um pouco apreensivo em relação à forma como os alunos me receberiam, uma vez que a percepção dos alunos de que um professor estagiário ainda está no início da sua caminhada poderia motivar uma atitude mais desafiadora da autoridade, mas, tal não aconteceu.

Uma outra questão que suscitava uma certa apreensão dizia respeito à identidade do docente cooperante e à natureza da colaboração que estabeleceríamos. Tal inquietação era pertinente, uma vez que desempenhava simultaneamente funções de coordenação numa escola de futebol e de operacionalização de treinos noutra instituição, temendo que a dinâmica de trabalho do professor cooperante pudesse interferir na gestão dos meus horários. A introdução inicial foi positiva, o professor foi compreensivo e sensível às necessidades de cada elemento do núcleo de estágio.

À medida que as atividades se desenrolavam, constatei que as metodologias e concepções do professor em matéria de planificação e operacionalização das aulas divergiam das minhas próprias abordagens. Devo salientar que não pretendo que estas observações sejam interpretadas como manifestações de arrogância, mas antes como uma expressão da minha progressiva evolução conceptual, não obstante a minha ainda limitada experiência, sobretudo no que se refere à interação com os alunos e à implementação de estratégias pedagógicas. Por outro lado, era a aprender com o professor cooperante, dada a sua experiência pedagógica e da sua perspetiva sobre questões relativas à gestão e ao funcionamento da sala de aula. Afigura-se crucial este discernimento no que respeita ao que se deve assimilar como conhecimento e à compreensão de que determinadas abordagens podem não ser pertinentes em contextos diversos. Esta apreensão era uma das minhas preocupações, não tendo qualquer propósito de criar barreiras no fluxo de conhecimento que o docente deseja partilhar. Neste aspeto, foi importante manter uma comunicação aberta com os meus colegas do núcleo de estágio, de modo a conhecer as suas percepções e sentimentos em situações específicas.

No que se refere à dinâmica da aula e à minha interação com os alunos, considero ter estabelecido um vínculo positivo. Uma relação professor/aluno positiva caracteriza-se pelo respeito mútuo, mas também pela promoção da liberdade e abertura ao diálogo, que proporciona um ambiente em que os alunos se sentem à vontade para expressar a sua autenticidade durante as aulas. A adoção desta abordagem e liderança não me suscitou dificuldades, contudo, tenho refletido sobre a sua eficácia em todos os contextos, especialmente em situações que envolvam comportamentos desafiadores ou contestações frequentes à autoridade do docente. Penso que apenas poderei responder a esta questão após vivenciar um contexto disciplinarmente mais exigente ou complexo.

Neste contato inicial, no âmbito específico do contexto de sala de aula, deparei-me, com uma dificuldade na gestão da transmissão dos conteúdos à turma - percebi uma lacuna no que diz respeito ao *timing* e à oportunidade de fornecer *feedback* útil. Julguei que esta tarefa seria mais acessível, tendo em conta a minha experiência na orientação de treinos. Contudo, na Educação Física, deparamo-nos com modalidades com as quais não estamos tão familiarizados, pois não temos um conhecimento tão aprofundado sobre elas, o que nos torna menos capazes de ajudar os alunos. Este cenário exigiu-me a compreensão de que, sempre que introduzisse uma nova modalidade, seria imperativo visitar todas as suas componentes, com vista a planear e operacionalizar as aulas de forma mais eficaz. O professor cooperante propôs a implementação de *feedbacks* mais individualizados e frequentes, o que se mostrou útil, especialmente no contexto em que a turma demonstrava um desempenho bastante heterogéneo, tornando desafiante a personalização dos *feedbacks* de forma oportuna para cada aluno.

3 Enquadramento Institucional

3.1 Local de Estágio

A Escola Básica e Secundária de Ermesinde, onde fui colocado para a realização do meu Estágio Profissional, situada na rua Praceta Dom António Ferreira Gomes, encontra-se na cidade de Ermesinde, concelho de Valongo. Esta escola pertence ao Agrupamento de escolas de Ermesinde. O Agrupamento é constituído por cinco escolas, nomeadamente, EB1/JI de Sampaio, EB1/JI da Gandra, EB1/JI da Bela, EB2/3 D. António Ferreira Gomes e a Escola Secundária de Ermesinde.

Quanto aos docentes da disciplina de Educação Física, neste ano letivo, a escola contou com oito professores. Estes docentes tinham à sua disposição, um pavilhão polidesportivo, com a possibilidade de ser dividido em três espaços, uma situação comum, dado o número elevado de turmas a realizarem as aulas em simultâneo. Além deste espaço, há também um campo exterior equipado com duas balizas de tamanho padrão para a modalidade de Andebol, além de quatro cestos de basquetebol, uma pista de atletismo e uma caixa de areia. Para além dos espaços físicos já referidos anteriormente a escola disponibilizava uma grande variedade de material para a prática desportiva das diversas modalidades lecionadas.

3.2 Núcleo de Estágio

No presente ano letivo a Escola Secundária de Ermesinde recebeu dois núcleos de estágio, sendo um deles composto por duas professoras estagiárias e o outro, no qual eu fiquei colocado, por quatro professores estagiários.

Estávamos bastante expectantes para conhecer os nossos colegas de trabalho e percecionamos que tínhamos em comum, termos atividades/compromissos profissionais, o que poderia causar alguns constrangimentos, especialmente na escolha das turmas que cada um iria ministrar. Este processo foi facilitado pelo professor cooperante José Carlos Carvalho, que nos deu a liberdade para escolher as turmas, felizmente

rapidamente e sem dificuldades chegamos a um consenso, para garantir que todos tivessem a melhor experiência neste ano tão desafiador.

Em termos de trabalho de equipa, o núcleo foi construído através da comunicação, da partilha de experiências e vivências que cada um tinha com as suas diferentes turmas. Em relação ao trabalho prático, como a elaboração de documentos, o professor cooperante, sugeriu um trabalho conjunto, mas devido às restrições mencionadas anteriormente, isso tornou-se um desafio, dado ser difícil encontrar horários compatíveis para reunirmos.

Ao longo do estágio ocorreram algumas mudanças previsíveis, pois o professor cooperante alertou-nos desde o início, designadamente a partilha de uma turma. Esta mudança fez com que o nosso trabalho em equipa, se tornasse imperativo, na planificação e operacionalização da aula, o que levou o grupo a uma melhoria substancial na colaboração e no relacionamento interpessoal.

3.3 As Turmas

Como já mencionado, tivemos a oportunidade de escolher a turma que melhor se adequasse às limitações de horário de cada professor estagiário.

Das cinco turmas apresentadas pelo professor cooperante, quatro eram de 12º ano e uma era de 11º. Para garantir uma experiência de estágio uniforme para todos, o professor sugeriu que seleccionássemos apenas as turmas do 12º ano excluindo assim a turma de 11º ano que ficou sob a responsabilidade exclusiva do professor José Carlos.

O núcleo de estágio também partilhou uma turma do 5º ano, na qual o professor residente não foi nosso orientador, mas sim outro professor da escola.

3.3.1 Turma Residente

A turma residente, mais especificamente o 12ºH era constituída por 17 alunos, sendo que 9 eram rapazes e 8 raparigas. Numa primeira análise o equilíbrio de género pareceu-me uma mais-valia para a organização e

planificação das aulas. Contudo, constatei que o empenho e desempenho dos alunos variavam de acordo com a natureza específica de cada modalidade, independentemente do género. As idades dos alunos variam entre os dezasseis e os dezoito anos, como demonstrado no gráfico abaixo (gráfico 1). Sendo que a maioria tinha dezasseis anos, o que por consequência faça com que a média de idades da turma seja de 16.7.

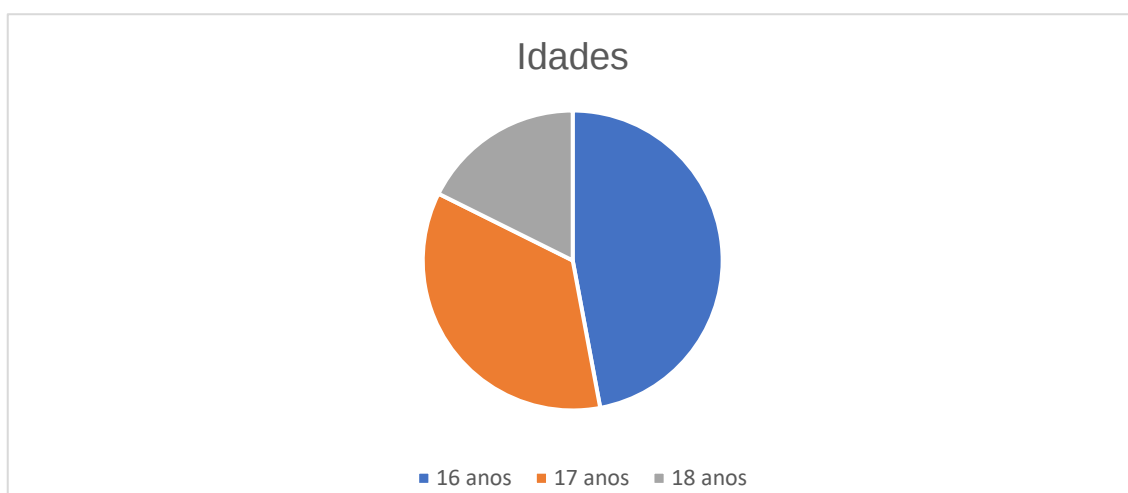


Gráfico 1 - Idade dos alunos

Fui apresentado aos alunos pelo professor cooperante, numa sala de aula, fora do contexto de educação física. Notei que se tratava de uma turma tranquila com uma boa capacidade de concentração e demonstraram algum interesse pela disciplina de Educação Física. No entanto, fui surpreendido pelo pequeno número de alunos que praticavam alguma modalidade desportiva - apenas duas alunas, ambas federadas na modalidade de Andebol.

Em termos comportamentais, o 12ºH não apresentou desafios. Desde o primeiro contato, a sala de aula teve um ambiente positivo e favorável ao ensino/aprendizagem. Os alunos estavam sempre prontos para participar nas atividades independentemente da modalidade lecionada, e cada um demonstrou interesse em progredir e alcançar um bom desenvolvimento ao longo do ano.

3.3.2 Turma partilhada

A turma partilhada (lecionada em conjunto por todo o núcleo de estágio) de 5º ano, era constituída por 22 alunos, 11 rapazes e 11 raparigas.

É importante referir que esta turma não foi acompanhada pelo núcleo desde o início do ano letivo 2022/2023, sendo a primeira aula lecionada pelo núcleo no dia 30 de novembro. Neste momento, notamos alguma estranheza por parte dos alunos, uma vez que começaram o ano letivo com o seu professor regular e, passados dois meses houve esta mudança. Esta nova experiência, tanto para os alunos como para os professores estagiários rapidamente resultou num ambiente positivo. Por um lado, para os professores estagiários, foi mais fácil dinamizar a aula com a presença simultânea dos quatro professores estagiários. Por outro lado, foi perceptível que os alunos receberam bem esta mudança sentindo-se mais apoiados, uma vez que receberam atenção ainda mais individualizada.

Uma vez que só começamos a acompanhar a turma dois meses após o início do ano letivo, a planificação anual não poderia ter sido feita apenas por nós, mas em conjunto com o professor que lecionou até esse momento. O professor Miguel, foi uma boa ajuda, não só para nos orientar na melhor planificação para a turma, mas também ao dar indicações sobre como abordar os alunos, uma vez que já havia tido contato com eles.

3.4 Professor Cooperante e Professora Orientadora

Conforme já referido neste relatório, o **professor cooperante**, José Carlos Carvalho, desempenhou um papel fundamental ao longo de todo o processo neste ano de estágio. Desde o início da nossa prática pedagógica, o professor cooperante revelou-se sempre altamente interventivo, agendando momentos específicos para análise e reflexão conjunta, sem, contudo, cercear a liberdade necessária para que percebêssemos que este processo estava primariamente sob nossa responsabilidade.

Como assinalado por Batista (2014), os professores cooperantes contribuem de forma multifatorial para a construção da identidade profissional dos estudantes estagiários.

Foi-nos conferida total autonomia na tomada de decisões no âmbito da prática pedagógica, embora sempre sob a sua supervisão, de modo a promover reflexões oportunas sobre as nossas opções. Não nos fornecia respostas diretas, mas estimulava-nos a pensar criticamente, o que, por sua vez, nos facultava as ferramentas necessárias para ajustarmos as nossas práticas de acordo com as necessidades específicas de cada turma.

Tal como o professor cooperante, a **professora orientadora**, Paula Silva teve um papel muito importante naquilo que foi o acompanhamento deste ano de estágio. Desde o primeiro ano de mestrado, a professora Paula Silva esteve presente, ministrando a unidade curricular de Gestão e Cultura Organizacional da Escola, para no segundo ano continuar o seu acompanhamento como professora orientadora de estágio.

A presença da professora orientadora foi especialmente significativa nos momentos em que se deslocava à Escola Secundária de Ermesinde para assistir às nossas aulas e, posteriormente, refletir em conjunto sobre as mesmas. Este acompanhamento revelou-se essencial para ampliar a perspetiva para além da visão do professor cooperante. Ao mesmo tempo que facilitou a integração do conhecimento adquirido ao longo do primeiro ano de mestrado na nossa prática pedagógica.

4 Prática Profissional

4.1 Modelos/processos de ensino aprendizagem

No âmbito da Educação existe uma grande variedade de métodos, estilos e modelos de ensino, todos eles voltados para a promoção da aprendizagem. Alguns destes métodos centram-se no conteúdo a ser ensinado, outros no aluno, e, outros ainda, no professor, sabendo-se que alguns são mais abrangentes do que outros (Quina, 2009). Interessa, pois, uma breve clarificação conceitual.

Conforme Quina (2009) salienta, não existem métodos bons ou maus, mas sim métodos que se adaptam de forma mais ou menos eficaz às diferentes situações pedagógicas. A eficácia de um método depende de vários fatores, tais como a idade dos alunos, a dificuldade ou complexidade da habilidade ou modalidade a ser lecionada, os objetivos pretendidos e, particularmente na Educação Física, a escassez de tempo, a motivação, o interesse dos alunos e a heterogeneidade das competências desportivas dentro das turmas. Os estilos de ensino visam criar reações/alterações nos comportamentos dos alunos, “sob o efeito recíproco da atividade do professor e da atividade dos alunos” (Mosston, 1981). Já um modelo de ensino “(...) é uma espécie de roteiro que o professor concebe primeiro e segue depois para proporcionar aos alunos possibilidades concretas de aprendizagem e desenvolvimento num determinado tema ou modalidade desportiva” (Ricardo, 2005). No que se refere aos modelos de ensino que utilizei ao longo do ano letivo, destaco o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (EJPC) e o Modelo da Aprendizagem Cooperativa.

No processo de ensino-aprendizagem comecei por aplicar o MID, sobretudo nas modalidades de Atletismo, Badminton e Basquetebol. Um dos principais fatores para esta escolha, foi a possibilidade de exercer um maior controlo e monitorização sobre a turma e as dinâmicas da aula. Conforme referido por Mesquita e Graça (2007) “o Modelo de Instrução Direta caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem”. Esta abordagem revelou-se importante para facilitar a compreensão dos alunos sobre o que lhes

era solicitado, possibilitando a intervenção e correção contínuas. Este modelo foi utilizado nas modalidades referidas, considerando que o meu domínio sobre elas não era tão aprofundado. Desta forma, senti-me mais seguro e confiante para transmitir conhecimentos aos alunos.

É de salientar a transição gradual que ocorreu na modalidade de basquetebol, onde, ao longo do tempo, passei a adotar predominantemente o Modelo EJPC, em detrimento do MID. Esta mudança de abordagem deveu-se ao facto de, à medida que os alunos adquiriam maior proficiência nos fundamentos da modalidade, se tornar essencial que os aplicassem em contexto de jogo, beneficiando de uma crescente autonomia nesse processo.

O modelo EJPC tem como princípio fundamental colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, conferindo-lhe o papel de construtor ativo do seu próprio conhecimento. Este modelo valoriza os processos cognitivos, de perceção, tomada de decisão e compreensão, e desta forma proporciona uma aprendizagem mais significativa e contextualizada (Mesquita, 2023). Este modelo foi utilizado nos Jogos Desportivos coletivos, (Basquetebol, Andebol, Voleibol e Futebol). Adotei este modelo nestas modalidades com base na convicção de que nestes jogos, onde o objetivo não depende apenas das capacidades individuais de cada aluno, mas também da interação e da cooperação de um grupo para atingir um objetivo comum, como marcar golos no futebol. É importante que os alunos tenham uma quantidade substancial de tempo para jogar esses jogos a fim de os compreender de maneira eficaz. Com isso, não se procura diminuir a importância do trabalho técnico ou das habilidades motoras específicas. Contudo, considero prioritário que os alunos compreendam o que lhes é solicitado no jogo. Após conseguirem essa compreensão, podemos então desenvolver as habilidades motoras específicas, preferencialmente em contextos de jogo (Kirk & MacPhail, 2002).

Optei também pela utilização do Modelo de Aprendizagem Cooperativa, sobretudo nas modalidades de Orientação e, em momentos específicos, no Voleibol, pois ao agrupar aqueles alunos que evidenciavam maior competência na realização das tarefas com os alunos que enfrentavam desafios mais significativos, era promovida uma colaboração mais intensa entre os alunos. A utilização deste modelo teve, também, outros dois objetivos: (1) fomentar a aprendizagem centrada na formação de equipas equilibradas, embora

heterogêneas, em termos de desempenho nas tarefas. “O equilíbrio entre as equipas conjugado com a diversidade interna constitui um desafio para a aprendizagem social e a coresponsabilização pelo sucesso da equipa, como um todo, e de cada um dos seus membros.” (Oliveira, 2016: p. 62); (2) promover a transmissão dos valores sociais inerentes ao desporto e reforçar o caráter educativo do desporto que potencia a criação e o fortalecimento das relações sociais (Malho et al, 2017).

4.2 Planificação/plano anual

A operacionalização da prática pedagógica implica um planeamento sistemático (Plano Anual) de forma a garantir que o percurso ao longo do ano letivo seja organizado e estruturado, e facilitar a identificação das melhores estratégias a adotar visando o sucesso dos alunos. Na elaboração do Plano Anual, foram considerados os seguintes documentos: o Programa Nacional de Educação Física do 3º ciclo; o Plano Curricular de Educação Física; o Calendário Escolar; e, o Plano Anual de Atividades da Escola,

No contexto da disciplina de Educação Física, diversas variáveis devem ser consideradas para um planeamento eficaz. Uma das variáveis é o *roulement* da escola, que tem o papel de definir os espaços em que cada turma está alocada. Este elemento, que visa otimizar a utilização dos espaços disponíveis, influencia a seleção das modalidades a serem lecionadas (aqui, outra variável é a meteorologia). Estas variáveis evidenciam a flexibilidade do documento Plano Anual.

No plano delineado (ver Anexo 1), estabeleci a inclusão das seguintes modalidades: Basquetebol, Orientação, Badminton, Atletismo, Andebol, Voleibol, Dança e Futebol. Conforme é prática habitual do núcleo de Educação Física, iniciei o período letivo com a realização dos testes *Fitescola*. Dei início à abordagem da modalidade de Basquetebol, para a qual estavam originalmente planeadas 15 aulas. Destas foram ministradas 13, menos duas das que estavam planeadas, devido às condições meteorológicas, uma vez que o *roulement* para as aulas era ao ar livre. De seguida introduzi a modalidade de Atletismo (12 aulas). Este momento representou o meu primeiro desafio no que se refere à

planificação, uma vez que, em conjunto com o professor cooperante, estabelecemos que esta modalidade seria ensinada ao longo de ambos os semestres. Considero que no primeiro semestre, não distribuí as aulas de forma otimizada, o que resultou em espaçamentos consideráveis entre elas. Procurei corrigir este aspeto no segundo semestre, e penso, ter conseguido uma gestão mais eficiente.

Ainda no 1º semestre lecionei 5 aulas de Orientação. A introdução desta modalidade foi positiva para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que como não possuía conhecimento prévio sobre a modalidade, a sua prática pedagógica implicou o seu estudo antes da sua introdução em contexto de sala de aula. No ensino desta modalidade, o seu responsável, professor XX, foi um apoio importante para a nossa eficácia da nossa prática-pedagógica. A última modalidade lecionada no primeiro semestre foi o Badminton, com um total de 9 aulas ministradas. Foi perceptível que os alunos estavam especialmente motivados, e mesmo aqueles com menos sucesso demonstraram interesse na prática desta modalidade

No início do segundo semestre, como já referido, a distribuição das diferentes modalidades foi feita de uma forma mais sistemática. Isto proporcionou maior coerência, tanto para mim como para os alunos, que resultou num processo mais fluido e sem interrupções abruptas entre uma modalidade e outra. Assim, o segundo semestre teve início com a introdução das modalidades de Futebol (12 aulas) e Dança (4 aulas). Esta seleção foi orientada pela minha maior familiaridade com o Futebol e pela necessidade de explorar a Dança, uma área em que me sentia menos confortável. Ao combinar estas modalidades, procurei desafiar-me, mas também envolver os alunos em experiências variadas. Conforme recomendado pelo Professor Cooperante no início do ano letivo, nas aulas de 100 minutos é importante diversificar as atividades de forma a manter o envolvimento e participação dos alunos. O resultado foi uma participação motivada dos alunos ao longo das aulas.

No âmbito da modalidade de Futebol, como mencionado, contava já com alguns anos de experiência como treinador da modalidade. Tornaram-se evidentes diferenças entre lecionar Futebol numa instituição escolar e trabalhar com Futebol num clube desportivo. No contexto do clube desportivo, é observada uma dinâmica de treino com jogadores que exibem um nível de competência e

aptidões distintos daqueles presentes no ambiente escolar. Além disso, a motivação dos jogadores/alunos difere substancialmente: enquanto os jogadores demonstram um empenho em evoluir e contribuir para o sucesso da equipa, os alunos, em sua maioria, dedicam-se à obtenção de resultados académicos. Considero que consegui adaptar-me eficazmente ao contexto de aula, e aos requisitos da prática pedagógica (e.g. ajustar os conteúdos pedagógicos às necessidades da turma). A adaptação foi facilitada pelo entusiasmo e motivação pela modalidade demonstrado pelos alunos.

No âmbito da modalidade de Dança, para minimizar o desconforto referido, o núcleo de estágio propôs ao Professor Cooperante abordar a dança através vídeos "Just Dance" de forma a estimular o interesse e a participação dos alunos. A modalidade a ser lecionada a seguir foi o Voleibol (11 aulas). Observei uma grande motivação por parte dos alunos, mesmo que alguns não tenham alcançado um desempenho excecional na prática da modalidade. Esta postura dos alunos pode estar associada ao incentivo da escola em promover o interesse pelo voleibol, proporcionando diversas oportunidades para a prática que se refletia num número significativo de alunos, durante os intervalos escolares, a utilizarem os espaços destinados a esta modalidade.

Concluimos o semestre com as modalidades de Andebol (10 aulas) e a continuação do Atletismo. No que diz respeito ao Andebol, as alunas federadas na modalidade influenciaram positivamente o restante grupo, criando um ambiente propício para as aulas. Quanto ao Atletismo, neste semestre terminamos as corridas de estafetas e também o salto em comprimento. Este último apresentou uma particularidade, pois estas aulas eram realizadas durante o intervalo escolar das restantes disciplinas. Diante disso, os alunos solicitaram que não utilizássemos a área da caixa de areia durante esse período, já que muitos colegas de outras turmas estavam a usar o mesmo espaço. Prontamente planeei as aulas de forma a realizar outras atividades durante este período.

4.3 Unidade Didática

A elaboração da planificação da Unidade Didática (UD) é um processo fundamental no contexto pedagógico, especialmente no ensino de modalidades

desportivas. Trata-se de uma prática que vai além da mera organização temporal das aulas, que envolve uma análise dos conteúdos a serem abordados, das competências a serem desenvolvidas e das estratégias de avaliação a serem implementadas. Neste sentido, a planificação da UD constitui um instrumento de gestão pedagógica, que orienta e direciona o processo de ensino-aprendizagem.

Ao seguir uma abordagem lógico-específica na elaboração da planificação, conforme destacado por Bento (2003), é possível criar uma sequência coerente de atividades que favorece o desenvolvimento progressivo dos alunos. A planificação permite maior integração entre os diferentes componentes curriculares, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Na planificação das UD's, adotei como referência a proposta de Vickers (1990), fundamentada no Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC). O MEC propõe uma abordagem sistemática para a planificação pedagógica, dividindo o processo em três fases: análise, decisão e aplicação. Cada fase permite uma análise detalhada das necessidades dos alunos, a tomada de decisões informadas sobre as estratégias de ensino mais adequadas e a aplicação eficaz dessas estratégias em sala de aula. No modelo, a planificação das Unidades Didáticas incorpora os seguintes elementos: habilidades motoras, cultura desportiva, fisiologia do treino, condição física e conceitos psicossociais.

A planificação é guiada pela organização do conhecimento e visa otimizar a eficácia do ensino das atividades desportivas e reconhece a necessidade de flexibilidade e adaptação, dada a imprevisibilidade dos desafios que podem surgir durante a implementação na prática pedagógica.

4.4 Plano de aula

Na prática educativa, a aula assume o papel central. “A aula é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Quina, 2009). Neste contexto, a elaboração do plano de aula emerge como uma etapa fundamental para assegurar uma organização eficiente e uma estruturação adequada do ensino (Bento, 2003). O foco reside nos objetivos e resultados de aprendizagem dos alunos.

O plano de aula consiste num esboço prévio destinado a orientar cada sessão de ensino (aula), assente nas etapas anteriores do planeamento (id.). Neste esboço, são estabelecidos de forma estruturada e progressiva os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a serem abordados e as atividades de aprendizagem a serem realizadas, tanto em termos de conteúdos/conhecimentos como em termos de tempos.

Conforme destacado por Andrade et al. (2020), o ato de planejar na educação implica uma intencionalidade pedagógica estruturada em função dos objetivos a serem alcançados e das estratégias a serem adotadas. Seja num contexto de curto (Plano de aula), médio (Unidade Didática) ou longo prazo (Plano anual), o planeamento educacional é fundamental para evitar a aleatoriedade na intervenção dos professores.

O desenvolvimento do plano de aula é uma etapa subsequente ao planeamento anual e do planeamento das UD's, devendo estar alinhado com ambos de forma a garantir uma planificação coesa das atividades pedagógicas. Bento (2003) salienta que o plano de aula representa o desfecho do processo de planeamento educacional, que deriva diretamente do planeamento da UD, sendo importante que cada aula esteja integrada no contexto global das UD's. Desta forma, resulta que o plano de aula deve ser um instrumento (e um documento) abrangente que envolve toda a sua dinâmica e contém todas as informações necessárias para a condução da aula de forma clara e compreensível.

O modelo da estrutura do plano de aula (anexo 3) utilizado ao longo do ano letivo, tanto na turma de 12º como na turma partilhada, foi desenvolvido previamente pelo núcleo de estágio. Este modelo foi concebido com a inclusão das seguintes secções consideradas essenciais: a identificação do professor responsável, detalhes da turma, local e duração da aula, além do número estimado de alunos. Em seguida, são especificados os materiais necessários para a realização da aula. Nesta secção, é também feita a identificação das UD's a serem desenvolvidas, bem como os seus objetivos, um aspeto fundamental para orientar a parte mais descritiva do plano.

No que diz respeito à estruturação das aulas de Educação Física, Bento (2003) refere que existem várias abordagens de estruturação, cada uma com diversas configurações, sem que nenhuma possa reivindicar validade universal. Na descrição das atividades planeadas, a aula, foi dividida em três partes:

introdução, parte fundamental e conclusão. Cada parte foi definida com indicação do tempo de duração, objetivos específicos, atividades de aprendizagem e aspetos críticos a serem considerados. Assim:

Na introdução da aula, iniciava-se um diálogo com os alunos para apresentar o conteúdo a ser abordado e contextualizar a dinâmica planeada. Em seguida, procedia-se a um aquecimento para preparar os alunos tanto física como mentalmente para a parte central da aula. Este aquecimento consistia em exercícios que já incorporavam os conceitos a serem abordados posteriormente. Na conclusão da aula, adotei uma abordagem distinta na turma de 12º ano e na turma partilhada de 5º ano: enquanto na primeira se promovia uma discussão sobre os pontos positivos e as áreas de melhoria, com o objetivo de manter a comunicação constante entre professor e alunos, na segunda encerrava-se a aula com atividades lúdicas, com o propósito de proporcionar aos alunos uma experiência positiva e estimular o interesse pela disciplina.

Importa referir que a análise crítica e reflexiva dos planos de aula ocorreu em contexto de colaboração e troca de experiências entre núcleo de estágio e o professor cooperante. Durante os momentos de reunião com o professor cooperante e os demais colegas de estágio, os planos de aula foram submetidos a uma discussão conjunta que proporcionou uma oportunidade valiosa para partilhar sugestões e experiências vivenciadas em sala de aula. Considero que esta dinâmica de discussão e reflexão coletiva enriqueceu o processo de desenvolvimento profissional dos professores estagiários, por possibilitar a identificação de boas práticas, os desafios comuns e as oportunidades de melhoria.

4.5 Processos de avaliação

A avaliação, de acordo com Sánchez (1992), é a recolha e interpretação de todas as informações relevantes, conforme os critérios estabelecidos, que influenciam a organização e a condução dos processos de ensino-aprendizagem. Estes processos têm como finalidade atingir resultados e objetivos (Bento, 2003) e “por isso, avaliar os níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos é um imperativo institucional” (Quina, 2009).

No decorrer do ano letivo, aconteceram vários debates sobre os momentos de avaliação, que revelaram as diferentes perspectivas sobre o tema. Estas conversas suscitaram questionamentos sobre qual a abordagem mais eficaz para cada professor. Considero que o ato de avaliar sempre se apresentou como um desafio complexo e exigente, dado o meu compromisso com a justiça e equidade para todos os alunos.

Na área da Educação Física, a avaliação é direcionada para as aprendizagens dos alunos e para o contexto em que essas aprendizagens acontecem (Quina, 2009). Inicialmente, era perceptível que o momento de avaliação provocava ansiedade e nervosismo na maioria dos alunos, pois estes tendiam a considerar apenas a avaliação sumativa como determinante para os seus resultados. Procurei promover diversos momentos de diálogo e reflexão com os alunos, sobre o tema das avaliações. O objetivo desta estratégia foi contribuir para desmistificar a ideia de que apenas um momento específico de avaliação seria determinante, e destacar a importância de todo o processo de aprendizagem ao longo das aulas para alcançar os resultados desejados por cada aluno.

Ao longo de todo o ano letivo, adotei as três modalidades de avaliação das aprendizagens - diagnóstica, formativa e sumativa. No início de todas as UD's foi feita uma avaliação diagnóstica para compreender o nível geral de aptidão dos alunos nas diferentes modalidades, para estabelecer o ponto de partida para o desenvolvimento das UD's. Para este propósito, elaborei uma grelha de avaliação (ver anexo 4) que considerei mais adequada ao contexto. No entanto, os primeiros momentos de avaliação revelaram-se desafiadores. Enfrentei dificuldades na gestão equilibrada dos momentos de observação e avaliação e a dinamização da aula. Consegui ultrapassar esta dificuldade ao permitir mais autonomia aos alunos na gestão das aulas durante os momentos de avaliação, o que me permitiu concentrar na observação e avaliação do seu desempenho.

No resto da aula correu tudo bastante bem, sendo que a dinâmica da mesma me ajudou a avaliar os alunos pois estes estavam praticamente sempre em empenhamento motor e consegui estar nesta fase mais “por fora” do exercício em avaliação propriamente dita sem ter que estar a dar

tantos feedbacks para que os exercícios funcionassem. (Reflexões semanais – semana 2, aula 27 de setembro de 2022).

No âmbito da avaliação formativa, adotei uma abordagem contínua ao longo do ano letivo, com o objetivo de monitorizar o progresso dos alunos e identificar oportunidades de aprendizagem. Este tipo de avaliação proporciona uma compreensão dinâmica do desempenho dos alunos. Desta forma, permite os ajustes necessários no processo de ensino-aprendizagem e permitiu-me avaliar a eficácia do ensino e identificar áreas que requeriam maior atenção ou adaptação. Esta abordagem incentivou os alunos a participarem ativamente em todas as atividades propostas, o que se refletiu positivamente nas suas atitudes e valores.

Por último, recorri à avaliação sumativa, que se caracteriza por ser um momento pontual, geralmente realizado no final de cada Unidade Didática. “Esta visa determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. A avaliação sumativa procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de um período” (Simões et al., 2014). Com o desenrolar do ano e em resultado do diálogo contínuo com os alunos, estes momentos de avaliação tornaram-se mais fluidos, sem, no entanto, perderem a sua relevância.

4.6 Reflexão e Reflexividade

De acordo com Doragon e Romanowski (2006), a prática reflexiva proporciona ao professor uma compreensão realista e autêntica de suas ações, assim como das razões e das consequências decorrentes. A reflexão apresenta-se como uma ferramenta para lidar com os desafios práticos, pois permite que o professor aprofunde a sua compreensão do processo de ensino. Essa prática reflexiva contínua desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade do professor para reconhecer e resolver problemas (Shon, 2000).

Ao longo do meu percurso académico, sobretudo no primeiro ano de Mestrado, foi enfatizada a importância de um professor ser pensador e reflexivo. A reflexividade é, portanto, uma prática essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores. Ao incentivar os professores a refletirem

sobre as suas próprias práticas pedagógicas, a reflexividade permite uma análise crítica do seu desempenho em sala de aula, das estratégias de ensino utilizadas e dos resultados obtidos pelos alunos (id.). Ainda que a conceitualização e importância da reflexividade como prática estivesse sempre presente até ao momento do estágio, foi quando comecei a fazer reflexão escrita e regular que compreendi a relevância da prática. A reflexão escrita permitiu-me reavaliar constantemente as minhas práticas e todo o processo de ensino/aprendizagem. Percebi que permite visitar reflexões anteriores, conduzindo-me a um ciclo contínuo de autorreflexão e aprofundamento do meu pensamento pedagógico.

No contexto da prática reflexiva contínua, as reuniões entre o Professor Cooperante e o núcleo de estágio destacaram-se como os momentos para a discussão de ideias e a análise de desafios e sugestões relacionadas com a nossa prática pedagógica. Estes encontros enfatizaram a importância da reflexão, enquanto a tornaram mais enriquecedora e desafiante. No confronto das nossas ideias com as dos outros, fomos incentivados a refletir sobre as melhorias possíveis na nossa prática, e a considerar perspetivas soluções alternativas para os desafios enfrentados.

5 Relação escolar e na comunidade

5.1 Corta-mato

A realização do corta-mato escolar é um momento marcante em muitas escolas, não só para os alunos participantes, mas também para toda a comunidade escolar. Embora os professores estagiários não tenham assumido um papel proeminente na organização do evento, a responsabilidade da organização foi naturalmente atribuída ao departamento de Educação Física. No entanto, os professores estagiários desempenharam um papel importante na preparação e execução do evento, contribuindo com várias ações fundamentais para assegurar o seu êxito.

Para a realização do corta-mato, previamente era necessária uma inscrição, que era realizada pelos alunos junto dos seus professores de educação física. Neste sentido, fomos alertados sobre a relevância de comunicar e incentivar a participação dos alunos no evento durante as aulas com as nossas turmas. Após concluídas as inscrições procedeu-se uma divisão dos alunos, tanto por género como por escalão etário. Foi ainda feita uma divisão dos dorsais para que a entrega fosse mais organizada no momento da prova e ainda foi definido qual o local e função que cada professor iria ter nesse dia. Em reunião os professores de Educação Física do departamento, e os professores estagiários, estabeleceram o percurso completo (organização do espaço físico da prova); foi organizada uma distribuição dos dorsais (para uma entrega eficiente durante o evento); foi atribuído, a cada professor, um local e função específico para o dia da prova. Assim, durante o evento, que ocorreu em 15 de dezembro de 2022, cumpro o determinado, fui designado para o posto final da corrida, tendo como responsabilidade identificar os alunos conforme a sua ordem de chegada.

5.2 Torneio de Voleibol

O Torneio de Voleibol representou um marco significativo. Desde o início da nossa experiência como professores estagiários, estávamos cientes de que este evento seria integralmente coordenado pelos dois núcleos de estágio. Portanto, aguardávamos com expectativa a sua realização, ansiosos por demonstrar a nossa capacidade de dinamizar o evento.

A nossa primeira ação foi elaborar um cartaz informativo (Anexo 5) contendo todas as informações relevantes sobre as datas e horários do torneio, para que todos os alunos interessados em participar, pudessem formalizar as inscrições junto dos seus respectivos professores de educação física. Este cartaz foi afixado em vários locais estratégicos, isto é, onde os alunos se reúnem frequentemente antes ou após as aulas, como o polivalente (localizado na entrada principal da escola) e o pavilhão de educação física, de forma a facilitar o acesso às informações sobre o evento.

Na sequência das atividades preparatórias, procedemos à elaboração do regulamento do torneio, que abrangeu todas as normas e diretrizes para o desenrolar do evento. A elaboração deste documento assegurou uma planificação e organização meticulosa do torneio, fundamental dado o seu caráter competitivo. O regulamento foi estruturado da seguinte forma: no primeiro ponto, definiu-se o programa do torneio, detalhando as datas e horários das competições, categorizadas por faixas etárias e género; no segundo ponto, foram especificadas de forma pormenorizada todas as regras da competição e do jogo; em seguida, procedeu-se à definição das dimensões do campo e altura da rede, ajustadas em conformidade com as diferentes faixas etárias; e, por fim, elaboramos o esquema da competição (mesmo antes de sabermos o número de equipas participantes), que contemplava duas fases distintas: Fase de Grupos e Fase Final.

Após encerradas as inscrições, foram elaborados todos os Quadros competitivos, distribuindo as duplas inscritas por grupos e definindo em que hora e campo iriam jogar. Este processo revelou-se desafiante do ponto de vista logístico, e exigiu uma organização ponderada para assegurar a pontualidade e o bom funcionamento do evento. No dia da prova os quadros competitivos foram afixados no exterior do pavilhão, para que os alunos soubessem em que campo

e hora iriam jogar e poderiam consultar os resultados obtidos nos restantes jogos.

Nos dias designados para o Torneio, agendados para os dias 4 e 5 de abril, houve uma pré-distribuição das responsabilidades entre os professores participantes. Dois docentes assumiram as tarefas da mesa de resultados, enquanto outros dois recolhiam os dados referentes a cada jogo logo após o seu término e um professor foi incumbido de marcar o início e o fim de cada partida através de um sinal sonoro. A arbitragem ficou a cargo dos alunos que compõem a equipa de Voleibol da escola, uma prática já enraizada e recorrente em anos anteriores.

Conseguimos executar todas as etapas conforme planeado e definido, o que resultou num evento bem-sucedido. O momento teve uma adesão grande de alunos a assistir, para apoiar os colegas e amigos que estavam a participar. O feedback positivo recebido de todos os professores de educação física, pela excelente qualidade do evento foi muito motivador e recompensador.

6 O Jogo de futebol

6.1 Introdução

A presente secção tem como objetivo apresentar uma exploração teórica do ensino do futebol em contexto escolar e em clubes desportivos. Esta exploração insere-se num relatório de estágio reflexivo através do qual se pretende examinar e contextualizar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em Educação Física. Optou-se por uma análise exploratória em que se procurou selecionar e analisar textos e autores pertinentes ao tema em questão. Esta escolha foi influenciada pela minha experiência de estágio e pela partilha de conhecimento com colegas e supervisores. Os objetivos da exploração teórica são:

1. Melhorar o conhecimento e a fundamentação teórica da minha prática profissional e ter uma prática de ensino mais fundamentada e eficaz;
2. Conhecer diferenças do ensino do futebol no ambiente escolar e no contexto de clubes desportivos, para melhor adaptar as minhas estratégias pedagógicas durante o estágio e atender às necessidades dos alunos de forma eficaz.

Ao longo da subsecção 1. O Ensino de Futebol, pretende-se compreender a complexidade do ensino desta modalidade no contexto escolar, e destacar os benefícios físicos, cognitivos e sociais que pode proporcionar aos alunos, assim como a sua relevância enquanto instrumento de formação integral. São explorados o papel do futebol como ferramenta de formação, a dinâmica da ação tática e as considerações curriculares necessárias para uma integração eficaz desta modalidade nos planos curriculares.

A subsecção 2. O Ensino do futebol no Clube Desportivo, centra-se nas especificidades do ensino do futebol fora do contexto escolar, destacando as abordagens pedagógicas e os métodos de treino utilizados pelos treinadores nos clubes desportivos. Nesta subsecção é possível compreender as diferenças no processo de ensino do futebol entre a escola e os clubes desportivos, bem como identificar as melhores práticas para maximizar o desenvolvimento dos jovens jogadores neste contexto específico.

6.2 O Ensino do Futebol na Escola

6.2.1 Papel do Ensino do Futebol como Ferramenta de Aprendizagem

Devido à diversidade de experiências que o jogo de Futebol oferece pode tornar-se um meio pedagógico valioso, uma vez que a sua prática, quando adequadamente orientada, promove o desenvolvimento de competências nos campos do conhecimento, capacidades práticas e comportamento (Garganta, 2006). O ensino do futebol como meio de aprendizagem pode ser fundamentado em diversas teorias e modelos pedagógicas, que enfatizam a importância de uma abordagem holística, progressiva e contextualizada que visa o desenvolvimento integral dos alunos dentro e fora do campo de jogo (Prudente, 2017).

Podemos entender que, no contexto das equipas de futebol, a dinâmica de funcionamento é influenciada por múltiplos fatores interdependentes. Estes fatores incluem as capacidades individuais dos jogadores, mas também as estratégias de treino, as táticas de jogo, a coesão da equipa e a gestão de recursos humanos. Esta complexidade faz com que a evolução do desempenho da equipa seja uma questão que requer uma análise detalhada e a consideração de múltiplas variáveis. De acordo com Gaiterio (2006), as equipas de futebol são compostas por diversos elementos que interagem como sistemas dinâmicos sobrepostos e interligados. Por outro lado, Cunha e Silva (1999) observa que o funcionamento dessas equipas é altamente sensível às condições iniciais, sendo um sistema cuja evolução é desafiadora de compreender sem considerar a complexa interação dos vários elementos.

Portanto, a compreensão profunda do funcionamento do futebol exige uma abordagem holística, que leve em consideração a interação de todos estes elementos e a forma como se desdobram ao longo do tempo. Isso ressalta a importância de se considerar não só as condições iniciais, mas também as ações e decisões tomadas ao longo do percurso. O jogo, enquanto meio de ensino-aprendizagem, constitui uma forte motivação para a prática educativa. Neste sentido, os professores devem criar condições para que os alunos possam

aprender e evoluir através do jogo, adquirindo as competências necessárias para alcançar sucesso nas aprendizagens (Kirk, 2017).

Os jogos desportivos coletivos (JDC) são caracterizados por uma dinâmica de cooperação e oposição, em que os jogadores de uma equipa colaboram entre si para atingir os objetivos enquanto enfrentam a oposição dos adversários. Os jogos desportivos coletivos de invasão (JDC-I), como o futebol, andebol e basquetebol, desempenham um papel significativo no currículo da Educação Física no contexto escolar. Nestes jogos, as equipas ganham pontos ao levar a bola (ou objeto jogável) para o território da equipa adversária e ao conseguir marcar num alvo fixo, como um golo ou cesto, ou ao mover o objeto jogado para uma zona específica designada. Para impedir que a equipa adversária marque pontos, a equipa deve impedir a progressão da equipa adversária com a bola em direção ao seu próprio território e tentar evitar ou anular as tentativas de pontuação (Mitchel, Oslin & Griffin, 2013). Os JDC desempenham um papel significativo no contexto da cultura desportiva contemporânea em Portugal. Para além de serem eventos desportivos de grande escala também desempenham um papel fundamental na promoção da Educação Física e do Desporto, e servem como um campo de aplicação para a ciência.

Estes jogos têm impacto direto na forma como as pessoas se envolvem com a atividade física e o desporto. Além disso, são uma plataforma em que a ciência do desporto pode ser aplicada e testada, contribuindo assim para o avanço do conhecimento nessa área (Garganta, 1998). Neste contexto, desempenham um papel vital na promoção de um estilo de vida saudável e na disseminação do conhecimento científico relacionado ao desporto (id.). Os JDC apresentam características distintas, que incluem, entre outros fatores, a complexidade técnica, a presença de solicitações e efeitos cumulativos tanto morfológicos quanto funcionais e motores, além de uma forte componente psicológica ativa, como destacado por Teodorescu (1977, cit. por Garganta, 1998)

Para entender em profundidade o que caracteriza os JDC, é essencial observar o confronto entre duas equipas, sujeitas a um conjunto de regras específicas, que se posicionam de maneira distinta no campo de jogo e se deslocam com o objetivo de alcançar a vitória. Tanto no ataque como na defesa,

as diferentes configurações que o jogo assume ao longo do tempo resultam das maneiras pelas quais ambas as equipes estabelecem relações de cooperação e oposição de acordo com os objetivos do jogo. Isto significa que as equipes estão constantemente a adaptar as suas estratégias e táticas para se destacarem no contexto competitivo (Garganta, 1998).

No entanto, a eficácia do ensino destas modalidades depende da forma como são lecionadas em espaço de aula ou no campo, e reconhecer que o jogo é em si mesmo uma ferramenta de aprendizagem. Assim, se considerarmos a natureza tática e estratégica dos comportamentos no jogo, resultado do contexto interativo, torna-se evidente o deficit pedagógico em abordar e ensinar os JDC de forma fragmentada e descontextualizada, como é comum na abordagem tradicional (Prudêncio, 2017). Uma abordagem integrada, baseada no jogo, emerge como uma alternativa mais eficaz, conforme suportado por novas metodologias de ensino dos JDC como por exemplo: o “Modelo de ensino do jogo para a compreensão - TGfU” (Bunker & Thorpe, 1982; Graça, A., & Mesquita, I., 2007), “Modelo de competência nos jogos de invasão” (Graça, Ricardo & Pinto, 2006), “Modelo de abordagem progressiva ao jogo”, (Mesquita et al. 2015); “Modelo de educação desportiva – (Siedentop, 2002; Graça & Mesquita, 2007)” e modelo de “Abordagem tática do jogo” (Mitchel, Oslin, & Griffin, 2013).

Como abordagem estratégica à educação física, estes modelos pedagógicos procuram alinhar o ensino, o currículo e a aprendizagem de forma a ter em conta o ambiente ou o meio. O processo de ensino aprendizagem em Educação Física “é mais eficaz quando ocorre dentro de uma estrutura coerente conhecida pelo professor e comunicada aos alunos” (Meltzer, 2017, p.1). Portanto, os professores devem compreender os fundamentos dos modelos pedagógicos, para: (1) selecionar o melhor modelo para atender aos objetivos de aprendizagem definidos; (2) acompanhar o desenvolvimento do aluno; e (3) gerir o ambiente de aprendizagem (id.).

O jogo, enquanto meio do processo de ensino aprendizagem, proporciona ao professor de educação Física um reportório de estratégias e ferramentas de ensino/aprendizagem assente, por um lado, num poder motivador substancial e, por outro, numa abordagem pedagógica que permite aos alunos enfrentarem e resolverem problemas estratégicos, similares, em

diferentes jogos de invasão, como o Futebol. Isto implica que, ao dominarem os princípios gerais, os alunos compreendem mais rapidamente o que é necessário para jogar o jogo com sucesso. Os conteúdos são organizados em desafios estratégicos específicos do futebol, por exemplo, os aspetos ofensivos (como manter a posse de bola, criar oportunidades de ataque e finalizar com eficácia) e defensivos (incluindo a organização defensiva, a marcação dos adversários e a recuperação da posse de bola). Desta forma, utilizar o futebol como uma ferramenta de aprendizagem não só desenvolve as capacidades técnicas, como também promove a compreensão das estratégias e táticas necessárias para o sucesso no jogo.

6.2.2 Abordagem Dinâmica da Ação Tática

A complexidade intrínseca do futebol resulta da interação dinâmica entre os jogadores num contexto em constante evolução e imprevisível. Conforme explicado por Gréhaigine e Guillon (cit. por Teixeira, 2007), a essência dos JDC é evidenciada pela relação de oposição, na qual duas equipas coordenam as suas ações para recuperar, manter e mover a bola, com o objetivo de levá-la à área de pontuação e finalizá-la com sucesso.

Os JDC-I apresentam um desafio significativo: cada jogador tem como objetivo colaborar com os seus companheiros para superar a resistência dos adversários, seja durante uma ação ofensiva (levando em consideração suas responsabilidades defensivas) ou durante a defesa (permanecendo pronto para uma transição para o ataque) (Gréhaigine et al., 1997, Gréhaigine et al., 1999 cit. por Teixeira, 2007).

Neste contexto, a natureza dos jogos desportivos de invasão reside na dinâmica interdependente entre ataque e defesa, onde a cooperação eficiente entre os jogadores é fundamental para alcançar o sucesso. Esta abordagem estratégica requer uma adaptação constante às circunstâncias do jogo, tanto em termos de tomada de decisões defensivas quanto ofensivas, tornando-o um desafio intelectual e físico complexo (Teixeira, 2007).

No contexto do jogo de futebol, as interações durante a prática revelam-se através da colaboração entre os elementos da mesma equipa e da

confrontação com os jogadores adversários. Os jogadores devem estar preparados para agir de acordo com os diferentes cenários, seja quando a sua equipa tem a posse da bola, quando os oponentes a têm ou quando ocorre uma transição de posse de bola (Garganta, 2006). Esta dinâmica constante de oposição entre as equipas exige adaptações contínuas de comportamento e atitude, alinhadas com os objetivos do jogo e os propósitos de cada fase ou situação, seja no ataque, na defesa ou nas transições (Garganta & Pinto, 1995). Neste cenário, Gréhaigne et al. (1997 cit. por Teixeira, 2007) definem a relação de oposição como a interação antagónica que ocorre entre jogadores, regida por determinadas regras de jogo que estabelecem um padrão de interação.

Face a uma determinada situação de jogo, cada jogador prioriza certas ações em detrimento de outras, estabelecendo uma hierarquia de escolhas e preferências que afetam o comportamento da equipa enquanto sistema (Garganta & Gréhaigne, 1999). A equipa é vista como uma totalidade que está em constante evolução (adaptação), em que as ações individuais, mesmo que pareçam isoladas, têm impacto no comportamento coletivo. Esta é uma atividade de grupo que envolve uma rede complexa de interações cooperativas e competitivas, abrangendo diversos níveis de organização (Gréhaigne, 1992 cit. Teixeira, 2007). A otimização do sistema, num dado momento, resulta da convergência dos diferentes níveis de organização dos vários sistemas que o compõem (Garganta & Gréhaigne, 1999).

No que diz respeito à abordagem dinâmica da ação tática, o professor deve criar cenários de aprendizagem específicos que estimulem o desenvolvimento das capacidades de perceção e tomada de decisão em situações que apresentam múltiplas opções de ação e diversos desafios. Para que os alunos compreendam o jogo, é essencial que sejam capazes de organizar as suas ações de acordo com o contexto em que se encontram (id.). Isto ocorre porque a consciência tática e o desempenho estão intimamente ligados, fenómeno denominado como conhecimento na ação (Gréhaigne & Godbout, 1995 cit. por Teixeira, 2007).

Uma vez que a perceção e o movimento estão interligados, a ênfase durante a prática deve ser colocada na habilidade de associar informação e movimento. Isto fortalece a autonomia do jogador no contexto do jogo (Savelsbergh & Kamp, 2005). Caso contrário, se a informação visual disponível

durante o processo de aprendizagem não se assemelhar àquela que ocorre durante o jogo real, a ligação crucial entre informação e movimento (a habilidade aprendida) não será eficazmente estabelecida, tornando a prática pouco significativa. Partindo da premissa de que os estudantes podem transferir o conhecimento adquirido de um jogo para outro dentro da mesma categoria, é prudente e eficiente ensinar os JDC-I a partir de problemas táticos semelhantes. Nesse sentido, os princípios operacionais de jogo relacionados ao ataque e à defesa surgem como conteúdos de ensino que abrangem os JDC-I.

Esta abordagem tática ao jogo apoia um método de ensino baseado em formas adaptadas de jogo, levando em consideração a capacidade dos alunos, em que são confrontados com desafios reais de jogo em ambientes de jogo. A introdução das aptidões do jogo é determinada pela sua relevância para a forma de jogo adotada, e subordinada à compreensão do seu uso tático e à tomada de decisões (Graça & Mesquita, 2015). O jogo desempenha um papel central na orientação do professor durante o ensino do futebol. Isto ocorre porque o primeiro desafio enfrentado pelo praticante está intrinsecamente ligado à tática, exigindo que ele compreenda o que fazer para resolver o subsequente problema, ou seja, como fazer, escolhendo e aplicando a resposta motora mais adequada (Garganta & Pinto, 1995). Nesta perspetiva, Garganta e Araújo (2005) destacam a importância de identificar e ajustar os fatores limitadores mais relevantes, a fim de aumentar a eficácia das ações e das decisões. Como resultado, surge a necessidade de desenvolver capacidades que transcendam a simples execução motora, valorizando aquelas relacionadas à capacidade de estratégia, que englobam a interpretação de informações e a tomada de decisões (Garganta, 2007).

Para que este entendimento oriente a organização da prática de forma eficaz, o professor deve criar um conjunto de condições que leve o aluno a ajustar-se a uma combinação específica de informação e movimento (Savelsbergh & Kamp, 2005). Em vez de impor um movimento aos alunos, o professor deve criar um ambiente que facilite diferentes possibilidades, incentivando o aluno a compreender e adotar o comportamento desejado para responder de maneira bem-sucedida aos desafios apresentados.

6.2.3 Considerações Curriculares

Numa abordagem curricular, é fundamental considerar as características e princípios comuns aos diferentes JDC, estabelecendo uma ligação pedagógica tanto vertical como horizontalmente (Garganta, 1995). No entanto, ao ensinar Futebol, é essencial o foco na especificidade deste jogo, identificando os aspetos estruturais e funcionais que o distinguem, como as dimensões do campo, o número de jogadores, a duração do jogo, o controlo da bola, a frequência dos golos, a disposição dos objetivos e os princípios gerais e específicos do jogo (Garganta & Pinto, 1995). O processo de ensino deve ser eficaz, ou seja, capaz de produzir os resultados desejados, para isso é crítico ter referências claras, como modelos de jogo e princípios, que enfatizem os aspetos mais importantes e orientem tanto os professores como os alunos (Garganta, 1985 cit. por Teixeira, 2007).

Desde os estágios iniciais da prática do Futebol até aos níveis mais avançados de desempenho, o jogo apresenta diferentes configurações de referência que podem ser racionalizadas para criar modelos de jogo específicos. Garganta (2007) destaca a importância de identificar os tipos de desafios que cada jogo apresenta, pois, essa análise ajuda a caracterizar o nível dos alunos, estabelecer metas de aprendizagem, avaliar os progressos e aferir a eficácia do programa. O desenvolvimento dessas ideias deve sempre considerar o nível de experiência dos alunos, a sua idade e os seus estágios de desenvolvimento motor e cognitivo (Garganta, 2006).

Assim, de forma a destacar a importância, Garganta (2006), em sintonia com os objetivos fundamentais da Educação Física, afirma que, para além de todas as metodologias e princípios adotados, a procura pelo prazer na prática e no jogo deve ser uma preocupação constante, da qual não se pode prescindir. Caso contrário, corremos o risco de comprometer a eficácia e a continuidade da prática desportiva entre crianças e jovens. O desfrutar da prática desportiva não apenas promove a adoção de hábitos de atividade física saudáveis a longo prazo, mas também pode servir como alicerce para que os alunos alcancem outro objetivo da Educação Física: o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e uma compreensão coerente e sólida do desporto.

O ensino dos JDC-I na disciplina de Educação Física pode ser abordado de maneira lúdica, educativa e desafiadora, proporcionando benefícios para a saúde e a autoestima dos alunos. No entanto, a forma tradicional de ensino dos JDC-I apresenta desafios significativos (Pereira et al., 2014). Muitos professores de Educação Física e treinadores ensinam as aptidões técnicas e as táticas dos jogos, mas enfrentam dificuldades na integração dessas componentes. Geralmente, são dedicados vários dias ao ensino de passes, receções, dribles e remates nos JDC-I, mas a aplicação prática dessas aptidões táticas não fica clara nos jogos subsequentes. E, isso significa que as capacidades são frequentemente ensinadas de forma isolada, separadas do contexto tático do jogo (Mitchell et al., 2013).

6.3 Ensino do Futebol no Clube Desportivo

6.3.1 A intervenção pedagógica do treinador

A intervenção pedagógica do treinador desempenha um papel crucial no desenvolvimento e sucesso dos praticantes desportivos. O conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, proposto por Shulman (1987), destaca a importância de os treinadores possuírem um amplo conhecimento da modalidade desportiva em questão, aliado a uma compreensão sólida dos princípios pedagógicos que orientam a transmissão eficaz desse conhecimento aos alunos/praticantes.

A importância das investigações sobre a intervenção pedagógica do treinador desportivo e principalmente da análise do conteúdo informativo surge da capacidade de identificar a ênfase que o treinador coloca no ensino e no treino de vários conteúdos (Mesquita, Marques & Maia, 2003), alinhando-se com as estratégias pedagógicas utilizadas. Uma ênfase particular é colocada no conhecimento pedagógico do conteúdo e na sua aplicação prática na forma de uma didática que tem como base o objeto de ensino, neste caso, o jogo desportivo. Esta abordagem pedagógica é fundamentada numa filosofia de atuação do treinador que visa promover a autonomia e a corresponsabilização do aluno no seu processo de formação. Possuir conhecimento sobre determinado conteúdo não garante, por si só, que um treinador seja eficaz na

sua prática. No entanto, é um ponto de partida fundamental. Os treinadores que dominam o conteúdo específico da sua modalidade têm uma base para construir as suas intervenções pedagógicas. Este conhecimento do conteúdo permite-lhes identificar os elementos essenciais a transmitir aos seus praticantes e a adaptar as suas estratégias de ensino às necessidades individuais e coletivas da equipa.

É a integração deste conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico que distingue os treinadores eficazes. O conhecimento pedagógico do conteúdo, como proposto por Shulman (1986), refere-se à capacidade do treinador de traduzir o seu conhecimento do conteúdo em estratégias de ensino significativas e eficazes. Isto implica saber o que ensinar, mas também quando e como o fazer, considerando as características individuais dos praticantes, o contexto da aprendizagem e os objetivos específicos de cada sessão de treino.

Este conhecimento não se limita apenas à técnica e tática do desporto, também inclui uma compreensão dos processos de aprendizagem, comunicação eficaz, gestão do grupo e avaliação do desempenho.

Conforme mencionado por Garganta (2007), o Futebol, enquanto componente da Educação Física e do Desporto e campo de estudo, apresenta um conjunto de requisitos que exigem conhecimentos e capacidades proporcionais às suas exigências. Isto é importante, uma vez que estes conhecimentos não são adquiridos automaticamente através da experiência prática. O autor refere que, apesar da grande visibilidade mediática alcançada pela modalidade, os métodos de formação de treinadores ainda carecem de um modelo sólido e sustentável. Prevalece, em muitos casos, uma abordagem fragmentada e carente de sistematização do conhecimento (id.). Assim, a formação académica em Educação Física e Desporto desempenha um papel de relevância, pois contribui para a qualificação dos processos de ensino que surgem da intervenção pedagógica dos treinadores durante o treino e competição (Herbert, Landin & Solmon, 2000). É através dessa formação que se procura preencher lacunas no conhecimento e na abordagem sistematizada, formando assim treinadores mais capacitados para enfrentar as exigências complexas do Futebol enquanto atividade pedagógica e desportiva.

No que diz respeito ao conteúdo das intervenções pedagógicas, os treinadores revelaram uma preferência por um estilo instrucional (Mesquita et al. 2009). Parece existir uma predominância no conteúdo técnico por parte dos

treinadores, com ênfase particular no ensino dos fundamentos do ataque em detrimento dos da defesa. Isso sugere uma possível lacuna na abordagem pedagógica, com uma atenção desproporcional dada a certos aspetos do jogo em detrimento de outros, o que pode influenciar o desenvolvimento equilibrado dos atletas (id.). A investigação indica que os treinadores tendem a fornecer informações de forma geral, sem uma especificação clara dos critérios de realização da tarefa (id.). Isso pode resultar em uma compreensão superficial por parte dos atletas e dificultar a aplicação prática dos conceitos ensinados. A falta de clareza na comunicação pode limitar o progresso dos jogadores e impedir o alcance máximo do seu potencial.

Os treinadores parecem ter um processo de intervenção cíclico: observação (silêncio) dos desempenhos do jogador – feedback durante a prática acompanhado de incentivo – nova observação (silêncio) – repetição do ciclo (Smith & Cushion, 2006). A intervenção dos treinadores ocorre principalmente durante os momentos de ação dos jogadores, o que indica que estes estiveram envolvidos na monitorização e no acompanhamento do desempenho dos jogadores durante a prática. A informação foi direcionada principalmente para os jogadores individualmente, o que pode ser explicado pelo facto de que a maioria das informações tinha uma natureza técnica (Mesquita et al., 2009).

No contexto desportivo, os treinadores têm a oportunidade de influenciar positivamente a natureza e a qualidade das experiências desportivas. As escolhas, comportamentos, atitudes que adotam e preconizam, os valores que procuram transmitir e a natureza da sua interação com os praticantes podem influenciar os efeitos da participação desportiva de crianças e jovens (Smith, Smoll & Cummings, 2007). Dentro desta perspetiva, a formação académica em Educação Física e Desporto desempenha um papel de grande relevância (Rosado & Mesquita, 2008). A formação académica proporciona uma aquisição de conhecimentos fundamentados e amplos, permitindo ao futuro treinador compreender e refletir sobre o seu papel enquanto profissional (id.). Estes aspetos adquiridos no meio académico, associados aos conhecimentos específicos da modalidade, potenciam a aquisição de um corpo de conhecimento robusto por parte do treinador.

As teorias de ensino e da aprendizagem têm impulsionado investigadores e educadores a desenvolver e explorar novos modelos pedagógicos para o

ensino dos JDC (e.g. futebol). Aqui, valoriza-se o jogo como um espaço de resolução de problemas, atribuindo-se maior importância à compreensão, à tomada de decisão e à consciência tática. Nesta perspetiva, o aluno/praticante ocupa uma posição central ao ser considerado o construtor ativo das suas próprias aprendizagens (Graça & Mesquita, 2007). O facto de os professores/treinadores relatarem uma maior valorização das ações tático-estratégicas em detrimento do gesto técnico na avaliação dos JDC revela uma evolução no pensamento e organização do processo de ensino-aprendizagem dos Jogos Desportivos Coletivos.

Tanto a formação académica em Educação Física e Desporto como a capacidade de transmitir instruções específicas e fomentar o questionamento por parte dos atletas são elementos fundamentais para o sucesso do processo de treino. Assim, este tópico destaca a importância de uma abordagem pedagógica bem fundamentada por parte dos treinadores, que não se limita a melhorar as capacidades técnicas dos jogadores, mas também promove uma compreensão mais profunda do jogo e um pensamento crítico, contribuindo assim para o crescimento global dos praticantes de futebol nos clubes desportivos. Os estudos neste campo (e.g. Rosado & Mesquita, 2008; Rosado, & Mesquita, 2011) têm enfatizado a necessidade de uma abordagem holística para compreender e melhorar a eficácia da intervenção pedagógica dos treinadores. Neste sentido, otimizar a intervenção pedagógica do treinador, significa investir no desenvolvimento do seu conhecimento pedagógico do conteúdo. Isto inclui a formação em modelos pedagógicos, oportunidades de aprendizagem experiencial e reflexiva, e o acesso a recursos e apoio especializados em educação desportiva.

6.3.2 Perfil do Treinador Desportivo

A construção do perfil profissional do treinador é um processo complexo que engloba uma série de qualidades provenientes das suas experiências, atitudes, atividades, comportamentos e competências relevantes para a profissão (Costa, 2005; Rosado & Mesquita, 2007). Embora o domínio do conhecimento técnico seja essencial, não é suficiente para garantir um

desempenho de qualidade por parte do treinador. Este deve também possuir capacidades pedagógicas sólidas, sendo capaz de organizar e conduzir o treino de forma cientificamente fundamentada, mantendo uma ligação entre os aspetos biológicos, metodológicos e pedagógicos do processo de treino (Morouço, 2004; Marques, 2006). Para compreender o papel do treinador de futebol de crianças e jovens é essencial problematizar as competências que caracterizam o perfil de um treinador desportivo de crianças e jovens. Para cumprir as suas responsabilidades, o treinador deve possuir um conjunto sólido de conhecimentos e experiência, fundamentais para enfrentar os desafios profissionais com eficiência (Costa, 2005). Ao abordar a questão das competências do treinador, Meinberg (2002) destaca que o treinador deve ser capaz de realizar múltiplas tarefas: planejar e executar o treino; preparar e analisar competições; analisar o processo de treino; cuidar dos seus jovens praticantes; comunicar com os pais e encarregados de educação das crianças e jovens; procurar formação adicional; dominar conhecimentos em psicologia e pedagogia para uma melhor interação com os praticantes. Esta variedade de responsabilidades requer competências amplas e evidencia as especificidades presentes na atividade de treinador desportivo.

O conceito de competência vai além do simples conhecimento teórico e abrange a capacidade de aplicar esse conhecimento de forma eficaz em situações práticas. Enquanto o conhecimento se refere à compreensão teórica de conceitos e princípios, a competência implica a habilidade de utilizar esse conhecimento de maneira relevante e adaptativa às circunstâncias específicas em que se insere (Santos & Mesquita, 2010). Assim, as competências envolvem um conteúdo principal (conhecimentos, capacidades e atitudes) e podem variar em termos de especificidade, dependendo das exigências do contexto (Rosado 2000).

Esta ideia ao definir competência como um conjunto estruturado de conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais para o exercício profissional, reconhecendo que as competências são dependentes do contexto em que são aplicadas, avançada por Rosado (2000), significa que os treinadores precisam de possuir conhecimento teórico, mas também saber como e quando aplicá-lo de forma eficaz em diferentes situações havendo assim uma valorização da capacidade de aplicação prática daquele conhecimento, o que é essencial para

o desenvolvimento da competência profissional. Esta consideração contextual implica saber quando, como e porquê mobilizar uma dada competência, desenvolvendo assim a capacidade de análise e tomada de decisão que permite a transferência de competências entre diferentes contextos e situações (id.).

Existem diversas perspetivas sobre o papel e as competências necessárias para se ser um treinador. Segundo Rosado (2000) as funções profissionais de um treinador desportivo, podem ser categorizadas em quatro áreas principais: desenvolvimento do processo de treino, gestão e administração desportiva, participação na formação de outros treinadores e investigação e criatividade. Estas funções requerem a definição de quatro grupos de competências interligadas: científico-pedagógicas, pessoais, de gestão e administração, e de produção e divulgação de conhecimento profissional. O perfil profissional é dinâmico e requer uma atitude reflexiva e de aprendizagem contínua. A capacidade de aprender a aprender é fundamental para a competência profissional do treinador, especialmente num ambiente em constante mudança.

A eficácia da ação do treinador desportivo, reside na aplicação consistente de conhecimentos profissionais, interpessoais e intrapessoais para aumentar a competência, confiança, carácter e conexão dos praticantes em contextos específicos.

Antonelli & Salvini (2005) afirmam que o papel do treinador no contexto desportivo envolve quatro funções essenciais: o "Técnico", cujo desempenho depende da experiência, competência específica, capacidades adquiridas e criatividade; o "Educador", já que influencia na formação da personalidade dos jovens com quem interage; o "Gestor", que lida com aspetos técnicos e sociais; e o "Líder", devendo ser naturalmente aceite pelos atletas. Rosado (2000) define um perfil de competências para o treinador, indicando que estas devem visar a otimização das influências do treinador sobre os atletas e o fortalecimento de uma influência ao nível do desempenho desportivo dos jovens, e ao nível do seu desenvolvimento pessoal. O autor apresenta um conjunto de competências que, na sua perspetiva, devem contribuir para otimizar essas influências:

- Competências Científico-Pedagógicas, segmentadas em três dimensões:
(1) dimensão científica (envolvendo conhecimentos relativos aos

princípios da Motricidade Humana e das Ciências do Desporto); (2) a dimensão técnico-metodológica (associada aos domínios do saber e do saber-fazer, de natureza operacional); e (3) a dimensão relacional e deontológica (relativa à maneira de interagir com os atletas e outros intervenientes no seu contexto profissional, assim como às competências voltadas para o desenvolvimento de atitudes profissionais fundamentadas e críticas, isto é, o saber estar);

- Competências Pessoais (agrupadas em duas dimensões: (1) Formação Geral, relacionada com requisitos de cultura geral; (2) Desenvolvimento Pessoal, que envolve competências direcionadas para o crescimento e desenvolvimento pessoal);
- Competências de Gestão e Administração (abrangendo conhecimentos em gestão de organizações desportivas, animação desportiva, conceção, implementação e avaliação de projetos de desenvolvimento desportivo);
- Capacidades de Produção e Divulgação de Conhecimentos Profissionais (que considera os requisitos das funções de formação de treinadores e de investigação e criatividade).

Por outro lado, de acordo com Santos e Mesquita (2010) os treinadores valorizam um conjunto de competências que refletem a complexidade da atividade de treinador desportivo e a importância de uma abordagem multidisciplinar e fundamentada na formação profissional dos treinadores, a saber:

- **Competências de Planeamento:** capacidade para a definição de planos a longo e curto prazo, bem como a capacidade de fazer uma planificação dinâmica para lidar com situações inesperadas;

- **Competências de Liderança e Formação:** Estas competências envolvem a capacidade de coordenar atividades dentro das organizações desportivas, bem como participar na formação de novos treinadores;

- **Competências de Gestão:** Incluem capacidades administrativas e de gestão, como a gestão de recursos humanos e a liderança de equipas técnicas. São reconhecidas como essenciais para o sucesso do treinador desportivo;

- **Competências Pessoais e Sociais:** Estas competências são importantes para estabelecer relações interpessoais e influenciar atitudes e valores. São

consideradas de grande importância, especialmente no treino de crianças e jovens;

- **Competências de Orientação do Treino:** São apontadas como possuindo grande importância e estão relacionadas com conhecimentos didáticos e a capacidade de aplicação no contexto do treino. São essenciais para a transmissão eficaz de conhecimentos aos praticantes.

De acordo com Moita (2008, p. 32) "o treinador deve ter um perfil semelhante ao de um maestro ou educador, com formação técnica e pedagógica adequada, orientando e facilitando o desenvolvimento motor, sempre usando uma metodologia que tenha em consideração, acima de tudo, o atleta". Nunes (2020) sugere que os treinadores adotam diferentes perfis durante o seu desenvolvimento profissional, refletindo o seu papel dentro da equipa. Esses perfis incluem o tradicional, tecnológico, inovador, colaborador, dialogador e crítico, cada um com características distintas de abordagem ao treino e às relações com os praticantes (Pires et al., 2021):

- Treinador de perfil **tradicional:** dá prioridade aos modelos de eficácia reconhecida, adotando um estilo de ensino direto, em que os jogadores seguem instruções claras e precisas;

- Treinador de perfil **tecnológico:** baseia as suas ações no estudo e controlo dos fatores que influenciam a modalidade. Dependem de assistentes técnicos especializados na medição e análise desses fatores.

- Treinador de perfil **inovador:** caracterizado por uma abordagem experimental, introduz alterações para aumentar a eficácia do treino, incentivando sugestões de inovação por parte dos assistentes técnicos.

- Treinador de perfil **colaborador:** delega funções a especialistas em diferentes áreas do treino, mantendo um clima de confiança com jogadores e assistentes.

- Treinador de perfil **dialogante:** controla o processo de formação através do diálogo, interagindo com todos os envolvidos para promover um ambiente positivo de treino.

- Treinador de perfil **crítico:** analisa e reflete sobre o processo de formação, de forma conformista e promove um clima de trabalho desafiador.

No contexto do “pensar” o papel do treinador desportivo no ensino do futebol, ser treinador desportivo implica liderar um processo com caráter

educativo e formativo, que promove a valorização das pessoas em todos os níveis de competição. O treino desportivo, como um processo pedagógico, exige um treinador comprometido com o seu desenvolvimento profissional.

6.4 Conclusão

Na presente secção foi realizada uma análise abrangente das nuances envolvidas no ensino do futebol nos contextos escolar e no contexto de clubes desportivos. Através de uma exploração teórica fundamentada em textos académicos e reflexões pessoais, foi possível identificar as especificidades de cada ambiente educativo e compreender como essas diferenças impactam o processo de ensino e aprendizagem do futebol.

A exploração teórica realizada revela a complexidade e a diversidade de abordagens no ensino do futebol, destacando a importância de considerar as características específicas de cada contexto. No ambiente escolar, o futebol é integrado nos documentos curriculares de Educação Física, assumindo um papel multifacetado no desenvolvimento holístico dos alunos. Por outro lado, nos clubes desportivos, o foco recai mais diretamente na excelência desportiva e na preparação para a época competitiva.

Foi possível reconhecer os desafios, e as oportunidades para otimizar o processo de ensino do futebol em ambos os contextos. Da exploração teórica realizada é possível concluir, que: a aplicação de modelos pedagógicos inovadores, como por exemplo o Teaching Games for Understanding (TGfU), parece oferecer benefícios significativos, promovendo uma aprendizagem mais autêntica e transferível; a colaboração entre os diversos agentes envolvidos na formação desportiva dos jovens é crítica para uma abordagem integrada e coerente; a troca de conhecimentos e experiências entre professores de Educação Física, treinadores desportivos e outros profissionais pode enriquecer a prática educativa e potenciar o desenvolvimento integral dos alunos/jogadores. Ao longo da exploração teórica realizada, alcancei os objetivos estabelecidos na introdução desta secção. A análise teórica proporcionou-me uma compreensão mais abrangente das especificidades e complexidades envolvidas no ensino do futebol, abordando as práticas pedagógicas, os métodos de treino e os benefícios associados a cada contexto educacional. Este conhecimento contribui

para o meu desenvolvimento profissional ao permitir o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e inclusivas para promover o desenvolvimento físico, cognitivo e sócio emocional das crianças e dos jovens através da prática desportiva.

7 Conclusão

Na conclusão deste relatório, torna-se claro o valor e a riqueza das experiências vivenciadas ao longo deste período formativo. O impacto que esta experiência de estágio teve no meu desenvolvimento profissional e pessoal como professor foi significativo e desde o envolvimento ativo em eventos escolares até às reflexões sobre práticas pedagógicas, cada momento contribuiu para o meu crescimento profissional.

A prática reflexiva emergiu como um pilar fundamental ao fornecer uma perspectiva renovada para interpretar e melhorar as minhas práticas pedagógicas. Através da prática reflexiva contínua, pude compreender melhor as diferentes facetas da minha prática pedagógica, e identificar e abordar os desafios enfrentados em sala de aula de forma mais eficaz. Com esta prática, debatemos e partilhamos pontos de vista sobre diversas dimensões essenciais da experiência do estágio pedagógico, com destaque para a importância do planeamento e da reflexão crítica na prática docente. A colaboração e a troca de experiências com colegas e supervisores foram elementos decisivos para o meu crescimento profissional. As reuniões regulares e o feedback construtivo apoiaram o desenvolvimento da minha prática pedagógica, ao potenciarem a implementação de melhorias contínuas. Este ambiente de cooperação e partilha contribuiu para o desenvolvimento de uma prática docente mais rica e diversificada.

A experiência do estágio não se limita à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, envolve, também, uma reflexão sobre cada intervenção pedagógica. A reflexão, quando alicerçada na teoria e fundamentada em evidências empíricas, revelou-se uma ferramenta fundamental para a autoavaliação crítica e para o desenvolvimento profissional. Este processo robusteceu a minha prática pedagógica ao ampliar a minha compreensão da complexidade do ambiente escolar.

Durante o estágio, aprofundei a compreensão dos modelos de ensino, avaliação e planificação, mobilizando-os de forma prática e ponderada nas minhas atividades pedagógicas. A reflexão crítica sobre a implementação dos planos de aula revelou-se uma componente fundamental do meu

desenvolvimento profissional. Este processo permitiu-me avaliar a eficácia das minhas estratégias de ensino, identificar pontos fortes e áreas de melhoria e ajustar as minhas práticas conforme o necessário. Através desta análise contínua, desenvolvi uma compreensão mais profunda das necessidades e do progresso dos alunos, e assim um ambiente de ensino/aprendizagem mais eficaz. Por outro lado, participar na organização do corta-mato escolar e no torneio de voleibol proporcionou-me uma compreensão mais ampla do papel do professor além da sala de aula no reforço e promoção do espírito de comunidade da escola.

Ao refletir sobre essas experiências, reconheço a importância de integrar teoria e prática no meu trabalho diário.

A capacidade de refletir criticamente sobre as minhas ações e de ajustar as minhas estratégias pedagógicas em resposta às necessidades dos alunos são condições essenciais para uma prática pedagógica de qualidade. Assim, o estágio profissional tornou-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento destas competências, permitindo-me aplicar conhecimentos, e evoluir constantemente em direção a uma prática educativa mais eficaz e significativa. Estes aspetos estruturantes moldaram a minha prática pedagógica durante o estágio, ao mesmo tempo que constituem uma base sólida para o meu desenvolvimento contínuo como professor.

8 Referências Bibliográficas

- Antunes, H., Rodrigues, A., Alves, R., Correia, A., Gouveia, É. & Lopes, H. (2022). *A Excelência no Ensino: O Papel do Professor na Transformação do Aluno*.
- Behrens, A. (2006). *Paradigma da Complexidade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cunha e Silva, O. (1999). *O lugar do corpo: elementos para uma cartografia fractal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Doragon, T. C., & Romanowski, J. P. (2006). A REFLEXÃO EM DEWEY E SCHÖN Reflective Approach in Dewey and Schön. 8–22.
- Feu, S., Ibáñez, S.J., Graça, A. & Sampaio, J. (2007). Evaluación psicométrica del cuestionario de orientación de los entrenadores en una muestra de entrenadores españoles de balonmano. *Psicothema*, vol. 19(4), 699-705.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 25.^a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gaiteiro, B. (2006) *A ciência oculta do sucesso! – Moutinho aos olhos da ciência*. Dissertação de Licenciatura. Porto: FADEUP.
- Garganta, J., Gréhaigne, J.-F. (1999). Abordagem sistémica do jogo de Futebol: moda ou necessidade? *Revista Movimento*, 5 (10), 40-50.
- Garganta, J. (1995): Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds). *O ensino dos jogos desportivos*. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos/Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física: 11-26. Universidade do Porto.
- Garganta, J. (2006). Ideias e competências para “pilotar” o jogo de Futebol. In G. Tani; J. Bento & R. Petersen (Eds.). *Pedagogia do Desporto*, 313-326. Guanabara Koogan. Rio de Janeiro.

- Garganta, J. (2007). O ensino da tática nos JDC baseado no compromisso percepção-decisão-acção. 1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto.
- Garganta, J. M. (1998). O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos. Perspetivas e Tendências. Movimento – Ano IV, Nº8.
- Garganta, J., & ARAÚJO, D. (2005). Abordagem dinâmica da acção tática no jogo de Futebol. In D. Araújo (Ed.). Contexto da decisão. A acção tática do desporto, 159-178. Lisboa, Visão e Contextos.
- Garganta, J., & Pinto, J. (1995): O ensino do Futebol. In A. Graça & J. Oliveira (Eds). O ensino dos jogos desportivos. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos/Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física: 95-135. Universidade do Porto.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto, 2007(3), 401–421. <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F.
- Herbert, E.; Landin D.; Solmon, M. (2000). The impact of task progressions on students' practice, quality and task- related thoughts. Journal of Teaching in Physical Education, Champaign, v.19, p.338-54.
- Ibáñez, S. J. (1996). Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto. [Tese de doutoramento]. Universidad de Granada.
- Jeque, L. C. (2018). A influência do Perfil do Professor na Formação Integral dos Alunos da 9ª Classe da Escola Nº 1348 do Município de Benguela. Universidade Portucalense. Administração e Gestão da Educação.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpé model. Journal of Teaching in Physical Education, 21(2), 177–192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>

- Lecocq, G. (2018). De Treinador Desportivo a Professor de Educação Física: Uma Conversão Identitária que Favorece o Surgimento de uma Educação Superior. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.18, pp. 165-188.
- Malho, H., Oliveira, R., Gaspar, M., Freitas, B. & Gouveia, É. (2017). Uma Abordagem Tática ao Jogo: O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão. *Seminário Desporto e Ciência – Universidade da Madeira*.
- Malho, J. P. (2018). O Papel Do Desporto Para a Inclusão Social De Jovens Em Risco. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/83495/1/dissertação_João_Paulo_Malho_MISIE_2018.pdf
- Mesquita, I. (2023). *Didática Geral do Desporto*.
- Mesquita, I., Farias, C., Oliveira, G. & Pereira, F. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.23, n.1, p.25-38, jan./mar.
- Mesquita, I.; Marques, A.; Maia, J. (2003). A intervenção e a estruturação das tarefas motoras no treino do passe de frente em apoio em voleibol: estudo aplicado no escalão de iniciados feminino. In: MESQUITA, I.; MOUTINHO, C.
- Mitchel S.A., Oslin L.J., & Griffin L.L. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Games Approach for ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Moita, M. (2008). Um percurso de sucesso na formação de jogadores em Futebol: Estudo realizado no Sporting Clube de Portugal – Academia Sporting/Puma. [Dissertação de licenciatura]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mosston, M. (1988). *La Enseñanza de la Educacion Fisica*, Editorial Paidós, Barcelona.

- Nunes, G. (2020). O treinador de desporto adaptado – Perfil de formação, orientação no treino, estilo de decisão e de planificação. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Oliveira, B. (2016). A Construção da Relação Pedagógica em Educação Física: Um Estudo de Caso. 235. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/105345/2/200463.pdf>
- Pereira, M., Jardim, N., Carvalho, L. & Gouveia E.R. (2014). A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: Um Estudo em Escolas do Concelho do Funchal. In A Lopes, ER Gouveia, R. Alves A, Correia (eds). Problemáticas da Educação Física I (pp 48-54), Funchal, Universidade da Madeira.
- Pires, P.; Batista, M.; Marinho, D.A.; Antúnez, A.; Mesquita, H.; Ibáñez, S. (2021) Training and Profile of Special Olympics Portugal Coaches: Influence of Formal and Non-Formal Learning. Int. J. Environ. Res. Public Health, vol. 18, 6491.
- Quina, J. do N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. In Série Estudos Escola Superior de Educação.
- Ricardo, V. N. (2005). Novas Estratégias de Ensino para os Jogos. 187.
- Rosado, A. (2000). Um Perfil de Competências do Treinador Desportivo. In Formação de Treinadores Desportivos. Edições ESDRM. ESDRM-IPS. Rio Maior., 21-48.
- Sánchez, D. B. (1992). Evaluar en Educación Física. Espanha: INDE Publicaciones.
- Savelsbergh, G., & Kamp, J. (2005). A especificidade da prática: o Futebol como exemplo (traduzido por Duarte Araújo). In D. Araújo (Ed.). Contexto da decisão. A acção táctica do desporto, 389-395. Lisboa, Visão e Contextos.
- Shigunov, V. & Neto, A. (2009). A formação de professores de Educação Física: as competências e as habilidades da profissão. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, 1 (1), 76-117.

- Shon, D. A. (2000). Educando o Profissional Reflexivo: Um novo Design para o Ensino e a Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, Washington, v.15, p.4-14.
- Silva, P. M. T. (2017). Observação, Análise e Interpretação do Jogo de Futebol. Relatório de Estágio Profissionalizante realizado nos Sub-15 do Leixões Sport Club na época Desportiva 2016/17. Porto.
- Simões, J., Fernando, C., Lopes, H., da Madeira, U., & Resumo, C. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. Problemáticas Da Educação Física I, 17–23. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1703>
- Tavares, F. (2015). Jogos Desportivos Coletivos - Ensinar a Jogar. Porto: FADEUP.
- Teixeira, J. F. (2007). O Ensino do Futebol na Escola – Quo vadis? Um estudo experimental em alunos do décimo ano de escolaridade. Faculdade de Desporto – Universidade do Porto. Porto.
- Weineck, J. (1986). Manual do treinador esportivo. Manole, São Paulo

9 Anexos

Anexo 1 - Planeamento Anual

Planeamento anual 2022/23												
1º Semestre	Dia	Nº Aula	Conteúdo	Atividades	espaco	2º Semestre	Dia	Nº Aula	Conteúdo	Atividades	espaco	
	20/set	1	Apresentação		I		31/jan	44	Futebol	Dança	I	
	22/set	2,3	FITescola		I		02/fev	45,46	Dança	Futebol	I	
	27/set	4	AD Basquetebol		I		07/fev	47	Futebol		I	
	29/set	5,6	Basquetebol		E		09/fev	48,49	Atletismo	Futebol	E	
	4/out	7	AD Atletismo		E		14/fev	50	Futebol	Dança	E	
	6/out	8,9	Basquetebol		I		16/fev	51,52	AS Dança	AD Voleibol	I	
	11/out	10	Orientação	Semana	I		23/fev	53,54	Atletismo	Futebol	E	
	13/out	11,12	AD Badminton	Orientação	I		28/fev	55	Futebol		E	
	18/out	13	Orientação	Semana	E		2/mar	56,57	Atletismo	Futebol	I	
	20/out	14,15	Badminton	Basquetebol	Alimentação		E	7/mar	58	Futebol		I
	25/out	16	Basquetebol		I		9/mar	59,60	Voleibol		I	
	27/out	17,18	Badminton	Basquetebol			I	14/mar	61	Futebol		E
	3/nov	19,20	Badminton	Basquetebol			I	16/mar	62,63	AS Atletismo	Futebol	E
	8/nov	21	AS Orientação		E		21/mar	64	Voleibol		I	
	10/nov	22,23	AS Orientação	Basquetebol			E	23/mar	65,66	Voleibol	AS Futebol	I
	15/nov	24	Badminton		I		28/mar	67	Voleibol		I	
	17/nov	25,26	Badminton	Basquetebol			I	30/mar	68,69	Atletismo	AD Andebol	E
	22/nov	27	Atletismo		I		04/abr	70			Torneio VB 2x2	E
	29/nov	28	Badminton		E		18/abr	71	Voleibol		Jornadas da saúde	I
	6/dez	29	Basquetebol		E		20/abr	72,73	aula			I
13/dez	30	Basquetebol		I	27/abr	74,75	Atletismo	Andebol		E		
15/dez	31,32		Corta-mato		I	02/mai	76	Andebol		I		
20/dez	33		Torneio Futebol		I	04/mai	77,78	Andebol	Voleibol	I		
3/jan	34	Atletismo		E	09/mai	79	Voleibol			I		
5/jan	35,36	Atletismo	Basquetebol		E	11/mai	80,81	Atletismo	Andebol	E		
10/jan	37	Badminton		I	16/mai	82	Andebol			E		
12/jan	38,39	AS Badminton	Aptidão Física		I	18/mai	83,84	Andebol	Voleibol	I		
17/jan	40	AS Basquetebol		I	23/mai	85	Voleibol			I		
19/jan	41,42	Aptidão Física	Torneio turma Base		E	25/mai	86,87	Andebol	AS Voleibol	I		
24/jan	43	Auto avaliação	Torneio VB 6x6		E	30/mai	88	AS Andebol		E		
						01/jun	89,90	AS Atletismo		E		
						06/jun	91	Fim do 2º S		I		

Conteúdo	nº
Orientação	5
Basquetebol	15
Badminton	9
Atletismo	12
Andebol	10
Voleibol	11
Dança	4
Futebol	12

Legenda:	
	Semana Orientação
	Semana Alimentação
	Corta mato
	Torneio Voleibol 4 e 6
	Jornadas da Saúde
	torneio Voleibol 2

Legenda:	
	Semana Orientação
	Semana Alimentação
	Corta mato
	Torneio Voleibol 4 e 6
	Jornadas da Saúde
	torneio Voleibol 2

Anexo 2 - Unidade Didática Futebol

UD Futebol															
Dia			31/jan	02/fev	07/fev	09/fev	14/fev	23/fev	28/fev	02/mar	07/mar	14/mar	16/mar	23/mar	
Espaço			I	I	I	E	E	E	E	I	I	E	E	I	
Duração (minutos)			50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	100	
Nº Aula UD			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Nº Aula			44	45 e 46	47	48 e 49	50	53 e 54	55	56 e 57	58	61	62 e 63	65 e 66	
Habilidades Motoras	Técnica	Passe		AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	
		Recepção		AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	
		Drible		AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	
		Remate		AD			I	E	E	E	E	E	E	AS	
	Tática	Princípios Específicos 4 vs 4	Ataque	O.R. do espaço	AD					I	E	E	E	E	AS
				Penetração	AD	I		E	E	E	E	E	E	E	AS
				Cobertura Of.	AD			I	E	E	E	E	E	E	AS
				Mobilidade	AD						I	E	E	E	AS
		Defesa	O.R. do espaço	AD						I	E	E	E	E	AS
				Contenção	AD	I		E	E	E	E	E	E	E	AS
				Cobertura Def.	AD				I	E	E	E	E	E	AS
				Equilíbrio	AD							I	E	E	E
Cultura Desportiva	História		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	Regulamento		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	Caraterísticas do jogo		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Fisiologia	Condição Física - Capacidades motoras condicionais	Força		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
		Resistência		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
		Velocidade		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
		Flexibilidade		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	Condição Física - Capacidades motoras coordenativas	Diferenciação Cinestésica		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
		Ritmo		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
		Reação		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
		Equilíbrio		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
		Orientação Espacial		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Conceitos Psicossociais		Psicologicos		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
		Socioafetivos		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		

Anexo 3 - Modelo Plano de Aula

Plano de Aula				
Professor:		Turma:		Local:
Data:		Nº de Alunos:		Duração:
Material:				
Unidade Didática:			Aula:	
Função Didática:				
Objetivo da Aula:				
Observações:				
Parte	Tempo	Objetivos	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas
Inicial				
Fundamental				
Final				

Anexo 4 - Exemplo Grelha de Avaliação

Escola Básica e Secundária de Ermesinde			2022/2023			Turma:		
Avaliação Diagnóstica Futebol								
Nº	Nome		Relação com bola	Princípios Específicos (4vs4)			Nota Final	Nota Arr
				Defesa	Ataque			
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								



05.ABRIL.2023 (quarta)

TURNO DA MANHÃ

Eliminatórias - Fem. e Masc. – 13-15 anos (2007-2008-2009)

9h00 – Confirmação da participação das equipas

9h30 – Início do Torneio - Eliminatórias

12h30 – Final dos jogos

TURNO DA TARDE

Finais - Fem. e Masc. - 13-15anos (2007-2008-2009)

14h30 – Início do Torneio - Finais

18h00 – Final dos jogos e entrega de prémios

INSCREVE-TE JUNTO DO TEU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

até ao dia 31 de Março de 2023