



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Corpo, Voz e Ação: O Despertar de uma Prática Docente em Educação Física

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio Profissional 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 nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Luísa Estriga

Dário Leonardo Carvalho Rodrigues

Porto, junho de 2025

Ficha de catalogação

Mestrado:

Rodrigues, D. L. C. (2025) Corpo, Voz e Ação: O Despertar de uma Prática Docente em Educação Física na Escola Secundaria de Barcelos. Porto: D. Rodrigues. Relatório de Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; ENSINO- APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Agradecimentos

Por mais que tente recorrer às palavras, elas jamais serão suficientes para expressar a imensa gratidão que sinto por todos aqueles com quem compartilhei esta etapa inesquecível. Reconheço que muito pouco seria possível sem as pessoas certas ao meu lado.

À Professora Doutora Luísa Estriga, pela constante disponibilidade, pelo acompanhamento atento e pelos desafios intelectuais que tanto me fizeram crescer.

Ao Professor Pedro Cunha, por ser um exemplo inspirador, pela exigência que me impulsionou a superar limites e pela dedicação que extraiu o melhor de mim.

Ao Marcos e à Paula, pela amizade e companheirismo nesta jornada e pelos momentos memoráveis que partilhámos.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pela forma acolhedora como me recebeu e por me permitir estar rodeado dos melhores docentes, o meu sincero agradecimento.

A todos os docentes e não docentes da Escola Secundária de Barcelos, que sempre estiveram prontos a ajudar quando necessário, deixo o meu profundo reconhecimento.

Aos meus pais, por tornarem possível a realização do meu sonho de ser Professor de Educação Física e por me transmitirem valores e uma educação que me estimulam a ser uma pessoa cada vez melhor.

E, por fim, aos meus alunos, pela confiança, respeito e consideração demonstrados durante todo o meu estágio, lhes agradeço de coração.

Índice geral

<i>Agradecimentos</i>	<i>III</i>
<i>Índice de tabelas</i>	<i>VIII</i>
<i>Índice de figuras</i>	<i>IX</i>
<i>Índice de anexos</i>	<i>X</i>
<i>Resumo</i>	<i>XI</i>
<i>Abstract</i>	<i>XIII</i>
<i>Lista de abreviaturas</i>	<i>XV</i>
<i>1. Introdução</i>	<i>17</i>
<i>2. Enquadramento Pessoal</i>	<i>18</i>
2.1. Caminho Percorrido até ao Estágio	<i>18</i>
2.2. Expectativas com o estágio	<i>20</i>
2.3. Competências e Valores Pessoais que transporto para o Estágio	<i>22</i>
<i>3. Enquadramento Institucional</i>	<i>25</i>
3.1. Competências e Valores Pessoais	<i>25</i>
3.2. Infraestruturas e Recursos Materiais	<i>26</i>
3.3. O Núcleo de Estágio	<i>27</i>
3.4. Caracterização da Turma Residente	<i>28</i>
<i>4. Desenvolvimento Profissional</i>	<i>30</i>
4.1. Conceção Pessoal da Educação Física	<i>31</i>
4.2. Primeiros Passos do Início da Caminhada	<i>34</i>
4.3. O Planeamento	<i>36</i>
4.3.1. O Planeamento Anual	<i>37</i>
4.3.2. Unidades Didáticas	<i>41</i>
4.3.3. Plano de Aula	<i>43</i>
4.4. A Prática Pedagógica	<i>45</i>

4.4.1. Gestão e Controlo da Turma.....	46
4.4.2. Relação Professor–Aluno.....	47
4.4.3. Aplicação do Modelo de Educação Desportiva	48
4.4.4. As Aulas	49
4.5. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem	53
4.6. Processo de Reflexão.....	58
4.7. Aulas Observadas	60
4.8. Turma Partilhada	61
4.9. O Modelo de Educação Desportiva na Perspetiva dos Alunos.....	62
4.9.1. Resumo.....	62
4.9.2. Introdução	62
4.9.3. Revisão da Literatura	63
4.9.4. Metodologia.....	65
4.9.5. Resultados e Discussão.....	66
4.9.6. Conclusão	69
5. <i>Enquadramento da Participação Escola-Comunidade</i>	70
5.1. Visitas de Estudo	70
5.2. Tetratlo.....	71
5.3. Corta-Mato.....	72
5.4. Olimpíadas do Desporto do Curso de Desporto	73
5.5. Palestras.....	73
5.6. Desporto sobre Rodas	74
5.7. Revista Amanhecer.....	75
6. <i>Conclusões e Perspetivas para o futuro</i>	77
7. <i>Referências bibliográficas</i>	78
Anexo	XVII
Anexo 1 - Modelo de Plano de Aula.	XVII

Anexo 2 - Modelo de UD.....	XX
Anexo 3 - Modelo de Reflexão.....	XXI
Anexo 4 - Instrumento de Avaliação	XXIII

Índice de tabelas

Tabela 1 - Infraestruturas desportivas da escola.	26
--	----

Índice de figuras

Figura 1 - Planeamento Anual (PA) - 1ºSemestre.	38
Figura 2 - Planeamento Anual (PA) - 2ºSemestre.	38
Figura 3 - Cartaz do Tetratlo.....	72
Figura 4 - Palestras "O Futebol Feminino e Masculino" de (Anselmo, 2025)... ..	74
Figura 5 - Cartaz da escola sobre rodas	75
Figura 6 - Artigo na revista Amanhecer.....	76

Índice de anexos

Anexo 1 - Modelo de Plano de Aula.....	XVII
Anexo 2 - Modelo de UD.....	XX
Anexo 3 - Modelo de Reflexão.	XXI
Anexo 4 - Instrumento de Avaliação.....	XXIII

Resumo

Como estagiário, realizei o estágio profissional na Escola Secundária de Barcelos, com o propósito de aprofundar a minha formação no exercício da função docente. Fui inserido num núcleo de estágio composto por três estagiários, um professor cooperante pertencente ao quadro da escola e uma professora orientadora vinculada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este trabalho teve como principal objetivo partilhar, revisar, analisar e refletir sobre o percurso realizado ao longo do estágio, experiência que contribuiu significativamente para o aprimoramento e desenvolvimento das minhas competências enquanto professor. O ano de estágio foi particularmente marcante, repleto de vivências e experiências num contexto prático de ensino, permitindo não só o fortalecimento da minha formação profissional, mas também o crescimento pessoal. O relatório que integra essa experiência encontra-se estruturado em diferentes capítulos. A “Introdução” contextualiza o trabalho; o “Enquadramento Pessoal” relata a minha trajetória até à realização do estágio e as expectativas que eu nutria; já no capítulo sobre “Enquadramento Institucional”, descrevo as suas características e analiso como influenciaram a minha prática pedagógica. No “Desenvolvimento Profissional”, apresento a minha conceção sobre Educação Física, os níveis de planeamento aplicados, a execução prática dos planos e questões como avaliação, reflexões, observação de aulas e a turma complementar e o estudo de investigação ação que optei por fazer foram entrevistas com os alunos para saber a satisfação dos mesmos em relação ao modelo de educação desportiva, no qual os resultados foram bastante positivos, no entanto. Também discorro sobre minha participação na “Dimensão Escola-Comunidade”, destacando atividades relevantes desenvolvidas nesse âmbito. Por fim, na “Conclusão e Perspetivas Futuras”, realizo uma reflexão sobre as competências adquiridas, acompanho com considerações finais acerca do estágio e esboço o meu plano para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; ENSINO-APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Abstract

As a pre-service teacher, I undertook my teaching practicum at Escola Secundária de Barcelos, with the aim of deepening my professional training in the teaching field. I was part of a practicum group consisting of three pre-service teachers, a cooperating teacher from the school's faculty, and a supervising professor from the Faculty of Sport at the University of Porto. The main objective of this report is to share, review, analyse, and reflect on the path followed throughout the practicum – an experience that greatly contributed to the development of my competencies as a future teacher. The practicum year was particularly meaningful, rich in lived experiences within a real teaching environment, which fostered both professional and personal growth. This report is structured into several chapters. The “Introduction” provides the context for the work; “Personal Background” recounts my academic journey leading to the practicum and the expectations I held; the “Institutional Framework” describes the school's characteristics and analyses how these influenced my pedagogical practice. In the “Professional Development” chapter, I present my views on Physical Education, the planning levels applied, the practical implementation of these plans, and discuss aspects such as assessment, self-reflection, lesson observation, the complementary class, and the action-research project I conducted, which involved student interviews to assess their satisfaction with the Sport Education model. The results were largely positive. I also address my engagement in the “School–Community Dimension”, highlighting key activities carried out in this area. Lastly, the chapter on “Conclusion and Future Perspectives” offers a reflection on the skills I have developed, presents final considerations regarding the practicum, and outlines my professional aspirations for the future.

KEY- WORDS: PRE-SERVICE TEACHER; TEACHING-LEARNING; PHYSICAL EDUCATION; SPORT EDUCATION MODEL; PHYSICAL EDUCATION TEACHER.

Lista de abreviaturas

AD - Avaliação Diagnóstica

EF - Educação Física

EE - Estudante Estagiário

EP - Estágio Profissional

MED - Modelo de Educação Desportiva

PA - Planeamento Anual

PC - Professor Cooperante

PO - Professora Orientadora

UD - Unidade Didática

1. Introdução

Este relatório de estágio foi elaborado no contexto da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), integrante do plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O objetivo deste trabalho é documentar a minha trajetória como estudante estagiário (EE), ao longo de uma prática supervisionada realizada na Escola Secundária de Barcelos, localizada no distrito de Braga. A essência dessa prática esteve na integração gradual e orientada em um contexto real, com o propósito de aprender, ensinar e promover um ensino de qualidade para os alunos, respondendo, assim, às exigências e aos desafios da profissão. Este documento reflete o meu percurso durante um ano de estágio marcado por experiências enriquecedoras e desafiadoras, que possibilitaram articular teoria e prática enquanto acompanhava o meu desenvolvimento pessoal e profissional, fruto do processo de ensino-aprendizagem decorrente da prática docente. Ao longo deste relatório, compartilho vivências, experiências, acontecimentos, pensamentos e reflexões que considereei significativos. A estrutura do relatório divide-se em seis capítulos principais, organizados para destacar diferentes descobertas e momentos relevantes. O primeiro capítulo, intitulado “Enquadramento Pessoal”, apresenta a minha trajetória, assim como as minhas expectativas iniciais. O capítulo, “Enquadramento Institucional”, são dedicados à caracterização desses contextos e à forma como influenciaram a minha prática enquanto EE. No quarto capítulo, denominado “Desenvolvimento Profissional”, apresento a minha visão pedagógica, os diferentes níveis de planeamento e sua concretização. São abordados temas como avaliação, reflexão sobre o processo de ensino, aulas observadas e a experiência de lecionação partilhada com turmas de outras faixas etárias e onde se enquadra o estudo de investigação ação, nomeadamente, a apreciação dos alunos ao Modelo de Educação Desportiva (MED). Já o quinto capítulo foca-se na minha participação em iniciativas que conectam a escola com a comunidade.

2. Enquadramento Pessoal

Desde tenra idade, tanto quanto consigo recordar, o desporto sempre desempenhou um papel central na minha vida. Sempre fui a criança mais ativa que conhecia, mesmo não havendo entre os membros da minha família uma inclinação particular para atividades desportivas. Ainda assim, sempre mantive uma ligação próxima ao desporto, fosse de forma recreativa ou federada. Até hoje não consigo identificar com precisão a origem desta atração que sinto pela prática desportiva, e talvez essa questão nem mesmo tenha resposta. Apenas espero que esse fascínio nunca desapareça da minha vida.

2.1. Caminho Percorrido até ao Estágio

Iniciar a apresentação do meu enquadramento pessoal implica refletir sobre a complexidade do que significa “ser eu”. Não é tarefa fácil resumir em poucas palavras quem sou, pois, essa definição envolve uma multiplicidade de experiências, memórias, desafios e conquistas. Contudo, acredito que, ao partilhar alguns momentos marcantes da minha vida, consigo transmitir uma visão mais clara da minha identidade e do percurso que me trouxe até aqui.

Chamo-me Dário Leonardo Carvalho Rodrigues, nasci a 21 de abril de 1998 e resido atualmente em Mariz, Barcelos. Tenho nacionalidade portuguesa e francesa, fruto das circunstâncias da minha vida, embora mantenha um laço afetivo muito mais forte com Portugal, sobretudo com a minha cidade natal, Barcelos.

O meu percurso académico não foi linear. Desde cedo, enfrentei dificuldades no processo de aprendizagem, especialmente na leitura e escrita. No 6.º ano, essas dificuldades tornaram-se evidentes e marcaram-me emocionalmente, pois era frequentemente alvo de gozo por parte dos colegas sempre que lia em voz alta. A situação agravou-se até ao 7.º ano, altura em que repeti o ano letivo e fui finalmente encaminhado para avaliação médica. Após consultas com um neurologista e um psiquiatra infantil, foi-me diagnosticada uma dislexia severa.

Este diagnóstico foi um ponto de viragem. Com o devido acompanhamento e apoio escolar, destacando uma professora que foi fundamental no meu progresso, comecei a superar os obstáculos que antes pareciam intransponíveis. No final do 9.º ano, recebi um diploma de mérito escolar, algo que nunca imaginei alcançar.

Desde cedo, desenvolvi uma forte ligação à atividade física e ao desporto, tendo a disciplina de Educação Física como a minha favorita ao longo da escolaridade. O desporto ofereceu-me muito mais do que apenas saúde física, proporcionou-me amizades, valores, emoções intensas e uma motivação constante para superar limites.

Pratiquei natação, modalidade que inicialmente vi como uma forma de lazer e saúde. No entanto, foi com o futebol que descobri o verdadeiro prazer pela prática desportiva. Esta modalidade coletiva deu-me experiências únicas, desde os treinos aos jogos, passando pelo espírito de equipa e pelo convívio nos balneários. Mais tarde, integrei também o desporto escolar, participando em badminton, escalada, corta-mato, basquetebol e voleibol.

A escalada foi, sem dúvida, a modalidade onde mais me destaquei, representando a escola a nível nacional. No 12.º ano, atingi o ponto alto do meu percurso escolar ao ser incluído no Quadro de Excelência, um reconhecimento que celebrei com os colegas e que guardo como uma das melhores memórias da minha adolescência.

Durante sete anos, representei o Gil Vicente Futebol Clube. A saída do clube, quando este subiu ao campeonato nacional, marcou uma mudança significativa. Posteriormente, integrei o clube MARCA (Movimento Associativo de Recreio, Cultura e Arte), onde completei o meu percurso até ao escalão sénior.

Após terminar o ensino secundário em Ciências e Tecnologias, enfrentei dúvidas sobre qual caminho seguir: Educação Física ou Geologia. A paixão pelo desporto falou mais alto e ingressei no curso de Desporto e Lazer, na Escola Superior de Desporto e Lazer.

Durante a licenciatura, interessei-me particularmente pela pedagogia e didática, especialmente pelas experiências práticas de ensino de modalidades como futebol, voleibol ou ginástica. Paralelamente, desenvolvi interesse pelo alto rendimento no futebol e pelo *fitness*, áreas que hoje continuam a motivar-me.

No último ano da licenciatura, estagiei no Gil Vicente FC, como treinador adjunto da equipa feminina e treinador de guarda-redes dos iniciados B. Esta experiência, embora fora do contexto escolar tradicional, foi extremamente enriquecedora. Permitiu-me desenvolver competências fundamentais para a prática docente, tais como, a organização e disposição dos alunos no espaço, a forma de comunicar, incluindo o tom de voz utilizado, a capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas com os alunos, entre muitas outras.

Após um ano sabático, em que lecionei AEC no 1.º ciclo, percebi que o meu verdadeiro caminho passava pelo ensino da Educação Física. O ingresso no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, foi o passo seguinte e uma meta traçada há muito.

O primeiro ano do mestrado consolidou a minha formação, permitindo-me adquirir competências fundamentais para o exercício da docência. Agora, a terminar este ciclo, sinto que percorri um caminho com sentido, onde cada etapa, por mais difícil que tenha sido, contribuiu para moldar o profissional e a pessoa que sou hoje.

2.2. Expectativas com o estágio

O início do meu estágio como professor de EF representava, para mim, uma fase de grande entusiasmo e expectativa. Após vários anos de formação teórica e prática académica, sentia-me preparado para mobilizar e aplicar os conhecimentos adquiridos num contexto real de ensino, onde teria contacto direto com alunos, professores e toda a dinâmica de uma escola. Encarava esta etapa não apenas como um passo na minha formação profissional, mas também como uma oportunidade de crescimento pessoal, que me permitiria compreender mais profundamente o papel do educador no desenvolvimento integral dos alunos.

Uma das minhas principais expectativas era desenvolver competências pedagógicas eficazes que me possibilitassem transmitir aos alunos a importância da atividade física e de estilos de vida saudáveis. Aspirava criar aulas dinâmicas e motivadoras, capazes de responder às diferentes necessidades e interesses dos alunos, promovendo assim a sua participação

ativa e entusiástica. Acreditava que, ao despertar nos alunos o gosto pelo desporto, estaria a contribuir não só para o seu bem-estar físico e mental, mas também para a sua formação como cidadãos conscientes e responsáveis.

Estava igualmente consciente de que o contexto escolar traz desafios exigentes, como a gestão da disciplina em sala de aula ou a adaptação a realidades educativas diversas. No entanto, via esses obstáculos como oportunidades para aprender e evoluir. Pretendia, por isso, adquirir competências na resolução de conflitos, na gestão de turmas e na adaptação de estratégias pedagógicas a diferentes estilos de aprendizagem. Além disso, esperava beneficiar do trabalho colaborativo com os colegas de estágio, com o meu professor cooperante (PC) e restante comunidade educativa, acreditando que essa partilha de experiências seria uma fonte valiosa de aprendizagem.

Outra das minhas aspirações era aprofundar o conhecimento do currículo nacional e das abordagens pedagógicas mais atuais em EF. Sentia necessidade de me manter atualizado face às boas práticas educativas e desejava integrar recursos tecnológicos que pudessem enriquecer os processos de ensino e aprendizagem. Estava também motivado para participar em iniciativas extracurriculares promotoras da atividade física, como torneios escolares, clubes desportivos ou eventos temáticos, por considerar que estas experiências reforçam a ligação dos alunos à disciplina e à escola.

A relação com os alunos era, desde o início, uma das minhas grandes prioridades. Desejava construir um ambiente de aula baseado no respeito mútuo, na confiança e na motivação. O meu objetivo era ir além do papel tradicional de transmissor de conhecimentos, tornando-me num mentor próximo, acessível e inspirador, capaz de acompanhar e orientar os alunos, reconhecendo as suas necessidades e realidades individuais.

Simultaneamente, aspirava utilizar o desporto como veículo de promoção de valores fundamentais como o trabalho em equipa, a disciplina, a perseverança e o fair play. Sempre acreditei que a EF tem um papel crucial no desenvolvimento do carácter e das competências sociais dos alunos, capacidades essas que serão relevantes ao longo de toda a sua vida (Carreiro da Costa, 2001).

A nível pessoal, este estágio representava também a oportunidade de consolidar a minha identidade profissional. Pretendia usar esta experiência para

definir o meu estilo de ensino, sustentado nos valores e princípios que considero fundamentais, bem como no tipo de relação que desejo estabelecer com os meus alunos. Para mim, ser professor de EF não se resume a ensinar competências motoras, mas inclui também educar para a saúde, para a cidadania e para o convívio em sociedade.

O ambiente escolar era outro elemento sobre o qual tinha grandes expectativas. Imaginava um espaço colaborativo, onde pudesse aprender com professores mais experientes, receber feedback construtivo e crescer através do diálogo e da reflexão conjunta. Via o professor cooperante e o orientador de estágio como figuras-chave nesse processo, capazes de oferecer orientação, suporte e desafios enriquecedores (Zeichner, 2010).

Ainda antes de conhecer os alunos, já antecipava o desafio de captar a sua atenção, motivá-los para a disciplina e conquistar o seu respeito. Esperava ser capaz de lhes mostrar que a EF é simultaneamente um espaço de aprendizagem, de crescimento pessoal e de diversão.

Por fim, havia também uma dimensão mais íntima nas minhas expectativas: o desejo de me superar. Tinha consciência das exigências inerentes ao estágio, mas via essa exigência como uma oportunidade para sair da minha zona de conforto e começar a moldar o futuro profissional que ambiciono. Como afirma Schön (2017), é através da prática reflexiva que se constrói um profissional mais competente e consciente das suas ações.

A experiência prática de ensino em contexto real é, sem dúvida, uma das componentes mais significativas na formação de professores. É através dela que se legitima a profissão docente, promovendo o desenvolvimento de um professor crítico, reflexivo e capaz de gerar novas competências e saberes (Batista & Leite Queirós, 2013). Este estágio marca, por isso, o início do meu percurso enquanto profissional da EF.

2.3. Competências e Valores Pessoais que transporto para o Estágio

Tal como acontece com todos os estagiários, ao iniciar esta nova etapa não entrei sozinho. Trouxe comigo as minhas crenças, vivências, experiências e, acima de tudo, aquilo que sou e o que desejo vir a ser. Como afirmam Pires et al. (2019), “os tempos anteriores à formação inicial estão carregados de

processos identitários biográficos a partir da identidade herdada”, o que demonstra que as nossas ações práticas são influenciadas pela forma como nos posicionamos no mundo, reflexo da nossa história, valores e convicções. Estes autores (Pires et al., 2019), defendem ainda que as primeiras práticas docentes se baseiam, em grande parte, na identificação com figuras marcantes do nosso percurso, como professores e treinadores, tanto pelas experiências positivas como pelas negativas que nos proporcionaram.

Ao refletir sobre as minhas características pessoais e profissionais, penso nas atitudes e comportamentos que fui desenvolvendo ao longo do meu percurso escolar, académico, desportivo e pessoal. Entre as qualidades que mais me definem, destacam-se o esforço e a dedicação. Para mim, é fundamental ter um objetivo claro, algo que me motive verdadeiramente, para que consiga dar o meu melhor. É esse sentido de propósito que me desafia e me impulsiona a superar-me continuamente.

Considero-me também uma pessoa sociável, embora nem sempre tenha sido assim. Com o tempo, a convivência com diferentes pessoas, as exigências dos contextos que fui enfrentando, bem como a progressiva independência e maturidade adquiridas, levaram-me a assumir um papel cada vez mais ativo. Tornei-me alguém mais extrovertido, comunicativo e com uma grande curiosidade pelo conhecimento.

Durante o estágio realizado na licenciatura, desenvolvi competências muito importantes, sobretudo na componente prática. Tive a oportunidade de trabalhar com jogadores, pais, dirigentes e, acima de tudo, com pessoas. Essa experiência permitiu-me perceber a importância de uma comunicação eficaz e adaptada. O contacto com o treino de crianças ajudou-me a reconhecer o valor de uma linguagem clara e objetiva, principalmente ao transmitir instruções ou dar *feedbacks*.

Mais tarde, como treinador adjunto de uma equipa feminina, essa consciência foi ainda mais aprofundada. Muitas das atletas questionavam os exercícios propostos pelo treinador principal, e cabia-me a mim explicar, de forma simples e fundamentada, o propósito e a relevância de cada tarefa, tanto para a jogadora como para a equipa. Essa experiência foi particularmente enriquecedora e sou grato às atletas por me terem ajudado a crescer neste aspeto.

Foi também neste percurso que me apercebi da importância da reflexão contínua. Compreendi que refletir sobre o que correu menos bem num treino ou numa aula é essencial para evoluir, para ajustar estratégias e para responder melhor às necessidades dos alunos ou atletas. Reconheço que este ainda é um ponto que preciso de melhorar, mas não o vejo como um obstáculo, antes como um passo indispensável para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor. Acredito que, refletir é uma competência-chave na prática pedagógica, tanto para o progresso dos alunos como para a evolução do próprio docente.

Enquanto EE, iniciei este percurso consciente de que já possuía algumas capacidades importantes, como a comunicação, a empatia e a capacidade de estabelecer objetivos claros de trabalho. No entanto, também sentia receios e fragilidades. O maior medo era não conseguir corresponder às exigências do estágio, sobretudo por sentir que não dispunha de um conhecimento suficientemente amplo para enfrentar todos os desafios que poderiam surgir.

Sabia, por exemplo, que existiam modalidades em que o meu conhecimento era ainda limitado. Esta perceção levou-me, logo no primeiro ano de mestrado, a investir na construção de uma base sólida de saberes, com o objetivo de estar melhor preparado para o estágio e para a futura prática profissional. Compreendi que seria necessário estudar mais, aprofundar conteúdos e desenvolver estratégias para ultrapassar as dificuldades que surgissem ao longo do Estágio Pedagógico.

Encaro essas dificuldades como oportunidades de crescimento. Estou consciente de que o caminho da docência exige formação contínua, reflexão crítica e adaptação constante. É com esta atitude que pretendo enfrentar os desafios do presente e os que ainda virão.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Competências e Valores Pessoais

A Escola Secundária de Barcelos, localizada no concelho de Barcelos, integra o ensino desde o 3.º ciclo até ao secundário, oferecendo uma vasta e diversificada oferta educativa. Esta inclui os cursos científico-humanísticos nas áreas de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais, bem como vários cursos profissionais, nomeadamente nas áreas de Desporto, Eletrónica, Animação Sociocultural, Turismo, Informática, Técnico Auxiliar de Saúde e Energias Renováveis.

A nível de infraestruturas, a escola é composta por quatro blocos principais, que acolhem as salas de aula, auditório, biblioteca, salas de informática, laboratórios, oficinas, cantina e os serviços administrativos e a direção. Estes espaços proporcionam condições adequadas para a concretização das diversas atividades pedagógicas e educativas.

No seio do agrupamento, são desenvolvidos vários projetos educativos e ambientais, entre os quais se destaca o projeto “Arboreto de Barcelos”, reconhecido pela sua originalidade e valorização do património natural da escola. Este projeto teve início no final de 1985, com as primeiras plantações realizadas entre o Outono e o Inverno de 1986/1987. O espaço exterior da escola foi cuidadosamente organizado em cinco áreas ecológicas distintas, representando diferentes zonas climáticas: Atlântico, Oro-atlântico, Termo-atlântico, Ibérico e Eu-mediterrânico.

A missão da escola, alinhada com a do agrupamento em que se insere, centra-se na valorização da função educativa, apostando na qualidade do trabalho pedagógico e no desenvolvimento integral dos alunos — intelectual, físico, social e moral. A escola promove uma pedagogia centrada no aluno, preparando-o para uma participação ativa na sociedade e na vida profissional. Esta missão sustenta-se em princípios como a responsabilidade, a cooperação e o respeito pelo outro, com o objetivo de criar um ambiente seguro, acolhedor e propício ao crescimento pessoal e académico de toda a comunidade educativa.

3.2. Infraestruturas e Recursos Materiais

A escola está equipada com instalações desportivas excecionais, englobando um total de seis espaços distintos especificamente concebidos para facilitar a entrega de ensino de Educação Física. O pavilhão principal é engenhosamente segmentado em três áreas distintas, permitindo assim a instrução simultânea de três turmas diferentes, condição que potencia a eficiência do horário educativo. Para além do pavilhão, existe uma sala polivalente e dois espaços exteriores bem equipados com comodidades, incluindo uma pista de atletismo, campos de relva sintética, campo de voleibol e um campo de basquetebol, que coletivamente fornecem um conjunto abrangente de opções de atividade física. Um calendário meticulosamente organizado delinea a atribuição e divisão destes espaços pelos docentes, assegurando que a gestão destas instalações seja sistemática e eficaz. Esta rotatividade sistemática de espaços tem implicações diretas no planeamento cuidadoso e execução de cada unidade didática, otimizando assim a experiência de aprendizagem para os alunos. Paralelamente às referidas instalações, a escola dispõe ainda de uma sala de dança e de um ginásio totalmente equipado, que enriquecem ainda mais o envolvimento dos alunos em atividades físicas. A tabela abaixo resume sucintamente o conjunto de espaços desportivos existentes disponíveis para uso dos alunos:

Tabela 1 - Infraestruturas desportivas da escola.

Infraestrutura Desportiva
Pavilhão
Multiusos
Sala de Dança
Ginásio
Campo Sintético
Pista de Atletismo
Campos Exteriores de Voleibol
Campo Exterior de Basquetebol

Relativamente à disponibilidade de equipamentos desportivos, destaca-se que a escola está exceccionalmente bem equipada, com uma ampla oferta de materiais que garante que não há escassez de recursos. Existe equipamento suficiente para acomodar duas turmas de cada atividade desportiva em simultâneo, o que potencia significativamente a capacidade da escola de oferecer educação física de qualidade. Nesse sentido, é evidente que as instalações e recursos da escola não poderiam ser melhor otimizados para as necessidades dos seus alunos.

3.3. O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio (NE) era constituído por três Estudantes Estagiários (EE), pelo Professor Cooperante (PC) e pela Professora Orientadora (PO). A diversidade geográfica dos EE, provenientes de diferentes zonas do norte do país, conferiu uma dimensão particularmente enriquecedora à experiência de estágio. Para além disso, cada um realizou a licenciatura em instituições académicas distintas, o que se traduziu numa pluralidade de abordagens pedagógicas, formas de pensar e estilos de atuação que fomentaram uma partilha de saberes verdadeiramente valiosa.

Desde o início do estágio, o grupo revelou uma forte coesão e espírito de entreajuda. Sempre que surgiam dúvidas, estas eram assumidas como desafios coletivos, procurando-se em conjunto as melhores soluções. Este ambiente de cooperação permitiu que todos crescessem profissionalmente e pessoalmente, contribuindo para uma experiência de estágio mais sólida e significativa.

O PC com vasta experiência no acompanhamento de estágios, mostrou-se desde o primeiro momento disponível e acessível. Transmitiu-nos de forma clara as linhas orientadoras da escola e alertou-nos para possíveis dificuldades e comportamentos recorrentes em EE, permitindo-nos evitar erros comuns e estar melhor preparados para os desafios do quotidiano escolar.

A PO à semelhança do PC, desempenhou um papel essencial, estando sempre presente e disponível para orientar o processo. Ajudou sempre que solicitado e mostrou-se disponível para esclarecer dúvidas sobre o estágio praticamente todas as semanas. As aulas supervisionadas assumiram-se também como momentos de grande aprendizagem, promovendo discussões

críticas sustentadas em diferentes perspetivas, partilhadas por todos os elementos do NE.

Importa destacar que, nestes momentos de discussão, não se procuravam “respostas certas ou erradas”, mas sim possibilidades de ação educativa que, embora válidas em teoria, poderiam assumir desfechos distintos quando aplicadas na prática, dependendo do contexto real da turma e da escola.

A reflexão após as aulas revelou-se uma ferramenta imprescindível para o aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica. Através da observação externa, muitas vezes foi possível identificar aspetos que escapavam ao professor que estava a lecionar. Tanto os EE como o PC desempenharam um papel importante neste processo, proporcionando discussões ricas e construtivas, que resultaram em aprendizagens que dificilmente seriam alcançadas através de um trabalho meramente individual.

3.4. Caracterização da Turma Residente

A turma em questão encontra-se numa fase intermédia do ensino secundário e é composta por 18 alunos, dos quais 5 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A maioria possui nacionalidade portuguesa, destacando-se, contudo, a presença de dois alunos brasileiros e um aluno chileno. Estes alunos estrangeiros demonstram elevado nível de integração e participação, tanto nas atividades letivas como na vida escolar em geral, o que evidencia uma boa adaptação ao contexto educativo português.

Em termos académicos, a turma apresenta um desempenho globalmente consistente, com quase todos os alunos a transitar de ano com sucesso. Este dado é especialmente relevante no caso do aluno chileno, que apesar de desafios linguísticos decorrentes do tempo relativamente curto em Portugal (cerca de dois anos), tem conseguido acompanhar satisfatoriamente as exigências do currículo.

Ao nível das atividades de lazer, destaca-se o forte envolvimento desportivo dos alunos. Dez dos estudantes praticam futebol a nível competitivo, dois dedicam-se à natação (com um deles em competição nacional), um aluno representa a seleção nacional de hóquei, outro compete em voleibol a nível regional, e há ainda um aluno que frequenta regularmente o ginásio para treino

de *fitness*. Esta diversidade revela uma cultura desportiva sólida, com clara valorização da atividade física como parte da rotina dos alunos.

No que respeita à disciplina de Educação Física, os resultados obtidos no final do ano letivo 2023/24 foram muito positivos. A nota mais baixa registada foi de 16 valores, não tendo havido qualquer registo de insucesso disciplinar. Este desempenho reflete não só a aptidão física dos alunos, mas também o os conhecimentos, compromisso e valorização da disciplina.

Apesar do forte envolvimento em desportos federados fora da escola, é importante notar que nenhum dos alunos participa nas atividades do Desporto Escolar. Esta situação poderá dever-se ao facto de estarem já integrados em contextos desportivos externos exigentes. Ainda assim, o acesso e as oportunidades de participação são garantidos a todos os alunos, mantendo-se o Desporto Escolar como uma alternativa integradora no ambiente educativo.

A nível social, observa-se uma interação positiva e respeitosa entre os membros da turma. Existem, no entanto, alguns alunos com tendências mais reservadas, em grande parte devido a interesses pessoais distintos. Apesar dessas diferenças, mantêm-se relações cordiais e saudáveis com os colegas, o que contribui para um ambiente de sala de aula equilibrado.

No domínio do desenvolvimento motor, a turma apresenta bons níveis de competência física, reflexo do envolvimento desportivo regular. Mesmo os alunos menos ativos demonstram habilidades motoras satisfatórias, o que confirma a eficácia das práticas pedagógicas na área da EF. No entanto, em termos de dinâmica comportamental, registaram-se alguns episódios de desrespeito pelas regras de *Fair Play*, sobretudo no que toca à atitude perante os árbitros, função que era atribuída a um aluno que não pertencia as equipas que estava a jogar. Esta situação é paradoxal, considerando que alguns dos alunos são atletas federados, e, como tal, esperava-se um comportamento exemplar que refletisse os valores fundamentais do desporto, como o respeito e o espírito desportivo.

4. Desenvolvimento Profissional

Antes de mais, considero fundamental responder à pergunta que serve de base a esta reflexão: por que razão quero ser professor de EF? Como referi anteriormente no meu enquadramento pessoal, a ligação ao desporto sempre fez parte da minha vida. Desde muito cedo estive envolvido em atividades físicas e desportivas, o que naturalmente despertou em mim uma afinidade com esta área. De facto, como referem Fonseca, Oliveira e Ferreira (2014), a maioria dos estudantes que ingressa na formação em EF aponta vivências pessoais com o desporto como um fator determinante na escolha profissional.

No entanto, o interesse pela educação e pelo ensino foi algo que fui construindo ao longo do tempo, um processo gradual que se foi consolidando à medida que me envolvia mais no contexto educativo. Esta construção da identidade docente é sustentada por processos formativos reflexivos e experiências vividas, especialmente durante o estágio (Batista & Queirós, 2013).

Ser professor de EF representa, para mim, a junção perfeita entre duas grandes paixões: o ensino e o desporto. Esta profissão permite-me ensinar através do movimento, promovendo aprendizagens significativas através da corporalidade e da interação. Como afirmam Batista, Graça e Queirós (2014), ensinar Educação Física é intervir no desenvolvimento integral do aluno, utilizando o corpo e o movimento como mediação pedagógica. Além disso, essa mediação é essencial para desenvolver competências cognitivas, afetivas e sociais (Veronezi et al., 2024).

Ao mesmo tempo, esta função coloca-me perante o desafio de lidar com pessoas, cada uma com as suas especificidades, exigindo de mim respostas pedagógicas diferenciadas e adequadas às suas necessidades individuais. A necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e centradas no aluno é amplamente reconhecida, sendo fundamental para a construção de contextos educativos equitativos (Farias & Mesquita, 2024).

O meu percurso no ensino tem-se centrado precisamente no desenvolvimento das competências essenciais da prática docente: conceção, planeamento, implementação, avaliação e reflexão. Estas tarefas não são ações isoladas, mas sim partes interligadas de um processo complexo. Como refere Roldão (2007b), a docência possui uma natureza composta, integrando a teoria,

a prática e a reflexão crítica. Bento (2003a) reforça esta ideia ao afirmar que o ensino é um sistema unitário, onde todos os momentos estão interligados e se influenciam mutuamente, sendo por isso indissociáveis.

Compreender esta visão integrada do ensino é essencial para assumir, com responsabilidade, o papel de professor. Como educador, acredito que devo ser mais do que um transmissor de conhecimentos, devo atuar como facilitador e mediador no processo de desenvolvimento dos meus alunos. Schön (2017) defende que o professor deve ser um “profissional reflexivo”, capaz de analisar e transformar a sua ação pedagógica. Esta reflexão constante é fundamental para ajustar estratégias e promover aprendizagens mais significativas.

Reconheço, contudo, que alcançar a excelência na docência é um caminho exigente, ainda mais no contexto do estágio pedagógico, onde a inexperiência e as fragilidades são inevitáveis. No entanto, desde o início desta experiência, propus-me a encarar cada desafio como uma oportunidade de crescimento. O estágio profissional, como indicam Batista e Queirós (2013), é uma etapa privilegiada da formação inicial, permitindo que o futuro professor construa saberes pedagógicos em ação, num processo que integra desafios, inseguranças e aprendizagens transformadoras.

Tenho procurado aprender de forma contínua, adquirindo competências, ajustando estratégias e procurando, dentro das minhas limitações, oferecer aos alunos um ensino de qualidade. Este esforço visa contribuir para o seu desenvolvimento integral, uma missão central da Educação Física escolar, como defendido por Batista, Graça e Queirós (2014).

4.1. Conceção Pessoal da Educação Física

Ao longo do primeiro ano do mestrado e durante o estágio pedagógico, fui desenvolvendo uma conceção de EF que considero fundamental na formação integral dos alunos. Esta conceção está em permanente construção, alicerçada numa perspetiva humanista, em que o processo educativo se centra na aprendizagem significativa e no desenvolvimento global do aluno. Assim, defendo que o estudante deve ser visto como agente ativo na sua aprendizagem e não como um mero executante de tarefas definidas pelo professor.

“Assim, defendo que o estudante deve ser visto como um agente ativo no seu processo de aprendizagem, assumindo um papel participativo, reflexivo e responsável na construção do seu conhecimento.”

Projetos de Estágio, dezembro de 2024

Neste modelo, o ensino deve promover experiências educativas com significado, onde o aluno é envolvido de forma integral (física, cognitiva, emocional e socialmente), permitindo-lhe construir conhecimento através da ação, da reflexão e da interação com os outros e com o meio.

A corporalidade assume aqui um papel central, pois é através do corpo que a EF contribui para o desenvolvimento pessoal, cultural e social dos alunos. Como refere Batista (2013), a corporalidade é um saber experiencial, profundamente formativo, que diferencia esta disciplina das restantes áreas curriculares. Neste sentido, a EF não deve ser reduzida a um conjunto de exercícios físicos ou à melhoria da condição física, mas sim valorizada como espaço de educação do corpo e através do corpo, permitindo aos alunos desenvolver competências psicossociais, valores e atitudes essenciais à sua formação enquanto cidadãos ativos. Crum (1993) reforça esta visão, ao identificar três dimensões essenciais da EF: o desenvolvimento da condição física, a estruturação do comportamento motor e a formação do ser ao nível pessoal e social, integrando múltiplas dimensões da experiência humana.

No entanto, esta conceção enfrenta obstáculos no contexto educativo português atual. Como salientam Batista e Queirós (2013), o sistema de ensino tende a ser dominado por uma lógica utilitarista e instrumental, orientada para a obtenção de resultados mensuráveis e padrões de desempenho, como os exames nacionais. Esta abordagem restringe o potencial educativo das disciplinas, ao privilegiar a reprodução de conhecimentos e a padronização das aprendizagens, em detrimento da individualização e do envolvimento ativo dos alunos no seu processo formativo. Este tipo de ensino, quantificável e normativo, limita a liberdade pedagógica e desvaloriza o papel da EF enquanto promotora do desenvolvimento integral do aluno (Roldão, 2007c)

No estágio pedagógico, confrontei-me com estas limitações e com as minhas próprias inseguranças e inexperiência, que dificultaram a plena

concretização da visão pedagógica que defendo. Ainda assim, reconheci a importância da reflexão crítica sobre a prática docente como parte fundamental da formação. Schön (2017) destaca a centralidade do “profissional reflexivo” no desenvolvimento profissional, sublinhando que é através da reflexão na e sobre a ação que o professor consolida o seu saber experiencial e ajusta continuamente as suas estratégias educativas.

É necessário, por isso, contrariar a tendência para uma visão dicotômica entre corpo e mente, ainda enraizada no imaginário educativo. A EF deve ser pensada como um espaço que integra corpo, mente, pensamento crítico, criatividade e interação social. O planeamento das aulas deve criar desafios que convoquem os alunos a pensar, resolver problemas e colaborar em grupo, promovendo aprendizagens significativas que ultrapassem o mero desempenho motor (Hutzler et al., 2019). Ao valorizar apenas a execução física, a lógica do “executa ou não executa”, reduz-se o alcance educativo da disciplina e ignora-se o seu potencial enquanto espaço de construção de sentido e de desenvolvimento humano integral (Farias & Mesquita, 2024).

Além disso, o papel do professor é central neste processo. A aprendizagem significativa só ocorre quando o professor compreende o contexto em que atua, conhece os seus alunos e é capaz de adaptar as suas estratégias pedagógicas de forma criativa e fundamentada. Como referem Graça, Batista e Queirós (2014), a construção da profissionalidade docente em EF exige um equilíbrio entre teoria, prática e reflexão, permitindo uma atuação pedagógica consciente, crítica e situada. O ensino eficaz não se limita à aplicação de modelos ou à reprodução de práticas, mas implica um compromisso ético com a formação dos alunos e uma capacidade de agir de forma fundamentada e responsiva.

A EF, enquanto disciplina com potencial formativo único, deve assumir-se como promotora de aprendizagens que integrem o domínio motor, mas também os domínios cognitivo, social e axiológico. Ao favorecer a compreensão do corpo como veículo de expressão, comunicação e cultura, a EF contribui para o desenvolvimento de alunos mais conscientes, críticos e responsáveis. É por isso fundamental que esta disciplina não seja vista apenas como “atividade física escolarizada”, mas sim como um espaço de educação em sentido pleno, onde se aprende a agir, a pensar e a ser em relação com os outros e com o mundo.

4.2. Primeiros Passos do Início da Caminhada

O início do EP é frequentemente acompanhado por dilemas e desafios, representando para muitos estagiários um verdadeiro choque com a realidade Batista et al. (2014). Este impacto inicial deve-se, em grande parte, à discrepância entre as expectativas criadas durante a formação inicial e a realidade vivida no contexto escolar, marcada pelo desconhecimento das condições do ambiente, das tarefas a realizar, da carga de trabalho e das responsabilidades inerentes (Batista & Queirós, 2013; Veenman, 1984).

No meu caso, apesar de ter expectativas elevadas, como referido no subcapítulo "Expectativas para o estágio", considero que estas não estavam totalmente desalinhadas com a realidade. O maior receio era de não estar suficientemente preparado para gerir autonomamente uma turma, uma situação que já havia vivido anteriormente, embora com faixas etárias diferentes. No entanto, o apoio do meu PC foi fundamental para uma rápida adaptação ao contexto escolar. Além disso, as experiências prévias que tinha em ensino foram cruciais para ajudar-me a ultrapassar este primeiro obstáculo.

Uma vez integrado na escola e feitas as apresentações aos espaços físicos, iniciámos a organização do ano letivo. O PC solicitou que criássemos um portefólio digital, dado que a PO iria recorrer a essa plataforma para recolher todos os documentos elaborados ao longo do estágio, bem como para centralizar as atividades realizadas com o PC. Foi então criado um recurso na plataforma *OneDrive*, onde patinhávamos os ficheiros. Apesar de ser uma ferramenta nova para mim, adaptei-me rapidamente graças à sua praticidade, ainda que inicialmente tenha sentido alguma dificuldade em lidar com a extensa quantidade de informação que precisava de ser organizada e carregada na plataforma.

Durante as primeiras aulas práticas do estágio, realizámos os testes do programa FITEscola. Esta decisão foi motivada não só pelo facto de estes testes já serem uma prática habitual na escola, mas também pela sugestão do PC, que defendeu a utilidade dessa abordagem por diversas razões: promover um contacto inicial com os alunos de forma mais natural, recolher dados físicos importantes e auxiliar no processo de memorização dos nomes.

Numa das reuniões do núcleo de estágio, o PC reforçou a recomendação de iniciar as aulas com os testes FITEscola utilizando uma grelha previamente preparada com os dados dos alunos. Este método permitiria juntar informações relevantes sobre o estado físico dos alunos enquanto facilitava a associação dos seus nomes aos rostos de forma mais eficiente.

Apesar de já ter tido contacto prévio com alguns dos alunos, nas primeiras aulas enfrentei bastantes dificuldades em memorizar todos os nomes. Esta limitação já era algo que eu antecipava como um desafio, uma vez que reconheço que tenho dificuldade em fixar nomes rapidamente.

"Na reunião de núcleo de estágio, o professor cooperante pediu que começássemos as aulas com os testes do FITEscola, pois seria mais fácil decorar os nomes dos alunos usando uma folha com os dados recolhidos. Eu já sabia que seria uma das minhas grandes dificuldades, visto que sou péssimo a memorizar nomes."

Reflexão da Aula, setembro de 2024

No primeiro semestre, a primeira modalidade que lecionei foi andebol. Apesar da minha pouca experiência na modalidade, tendo apenas contactado com ela durante a formação universitária. Estava bastante ansioso por ter a oportunidade de ensinar. Surpreendentemente, a experiência correu muito bem e superou as minhas expectativas, sobretudo pelo bom rendimento demonstrado pelos alunos ao longo das aulas.

A modalidade seguinte foi basquetebol. Aqui, o cenário foi diferente. Notei logo desde o início uma grande ausência de noções básicas por parte dos alunos, principalmente no que diz respeito ao ataque ao cesto. Era evidente que muitos não possuíam qualquer tipo de conhecimento sobre sistemas táticos ou técnicos. O jogo reduzia-se, em grande parte, a ações individuais como “pegar na bola, driblar e lançar”, sem qualquer leitura de jogo ou tomada de decisão orientada.

Foi claro para mim que os alunos não tinham uma base sólida de jogo, revelando dificuldades em analisar o contexto e escolher as melhores opções para ultrapassar os desafios que surgem durante a jogo. Esta constatação levou-

me a recordar uma das ideias do professor Amândio Graça, que nas suas aulas reforçava a importância de “colocar os alunos a jogar”, promovendo a aprendizagem através da experiência direta e da resolução de problemas em contexto real.

"Os alunos não têm ainda uma boa base de jogo. Não conseguem ler o jogo nem perceber quais as opções mais adequadas para ultrapassar os obstáculos. Vai ser um grande desafio para mim, como professor, criar condições para esse desenvolvimento."

Reflexão da Aula, outubro de 2024

Essa abordagem representa para mim um grande desafio enquanto professor em formação, pois exige planeamento cuidadoso e estratégias didáticas que favoreçam a tomada de decisão, o pensamento tático e a compreensão do jogo de forma mais profunda por parte dos alunos.

4.3. O Planeamento

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, entendo o planeamento como uma etapa fundamental de preparação do professor. É neste momento que se definem, de forma antecipada, os objetivos de aprendizagem a alcançar, bem como as estratégias metodológicas a utilizar para esse fim. O planeamento não deve, no entanto, ser visto como um processo rígido ou fechado, mas sim como uma estrutura flexível, passível de ser reajustada e adaptada face aos imprevistos que possam surgir na prática letiva.

("Lembrem-se de que o plano de aula é apenas uma ajuda, ele pode (e deve) ser ajustado sempre que necessário.") Essa observação ressoou bastante comigo, pois já tinha essa perceção pela experiência que tenho no contexto do treino, onde a flexibilidade e a adaptação são fundamentais."

Reflexão da Reunião Geral, setembro de 2024

Este processo teve início com a elaboração do Planeamento Anual (PA), que serviu de base para o desenvolvimento das Unidades Didáticas (UD) relativas às diferentes modalidades abordadas. A partir dessas UD, foram construídos os respetivos planos de aula, permitindo uma organização progressiva e coerente do ensino.

Planeamento e estruturação devem caminhar lado a lado, numa lógica de progressão pedagógica que vise o desenvolvimento contínuo dos alunos. Neste sentido, Rink (2010) salienta que o ensino deve ser orientado de forma sequencial e estruturada, com o objetivo de conduzir os alunos de um nível inicial para níveis mais avançados de desempenho. Assim, o planeamento torna-se um instrumento indispensável para garantir não só a qualidade do ensino, mas também a eficácia das aprendizagens promovidas.

4.3.1. O Planeamento Anual

O PA foi elaborado com o objetivo de ser um documento útil e flexível, capaz de se adaptar às necessidades específicas de cada turma e contexto. Ao longo do estágio, compreendi que o planeamento (tal como outros documentos pedagógicos) deve ser pensado "a lápis", pois está sujeito a constantes alterações. De facto, durante este ano letivo, o PA sofreu várias modificações, nomeadamente na distribuição das aulas por modalidade, devido a fatores externos como greves, visitas de estudo e atividades escolares.

Antes do início das aulas, participou-se numa reunião do grupo de Educação Física onde foram definidas todas as atividades do ano letivo, o tipo de planeamento a adotar (por blocos) e a distribuição das modalidades por semestre, respeitando os domínios curriculares: modalidades, aptidão física e conhecimentos. Para facilitar a organização, propus-me a criar um cronograma anual em formato de tabela, com a distribuição das modalidades e número de aulas previstas, o que me ajudou a visualizar e estruturar o tempo de forma mais eficaz.

A distribuição curricular da minha turma residente foi organizada de seguinte forma, 1.º semestre as modalidades seriam Andebol, Ginástica Acrobática, Dança e Basquetebol e no 2.º semestre seria Futebol, Atletismo,

Voleibol e Badminton. As áreas de aptidão física e conhecimentos foram trabalhadas nos dois semestres.

PLANIFICAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O 11º ano



1º SEMESTRE – 13/09 a 31/01 (de 68 a 72 aulas)

SUB-ÁREAS	TEMPOS LETIVOS	PARÂMETROS	PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	PASEO
ANDEBOL	14	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 5x5 e/ou 7x7	Responsabilidade ☐ Apresenta o material necessário; ☐ É assíduo e pontual; ☐ Está atento e concentrado; ☐ Tem sentido de responsabilidade realizando, por exemplo, os trabalhos solicitados nos prazos estabelecidos. Cooperação/ Respeito ☐ Cooperar com os colegas e com o docente; ☐ Desenvolve atitudes e comportamentos de ajuda e solidariedade. ☐ Cumprir as normas estabelecidas pelo estatuto do aluno e as regras de funcionamento da sala de aula; ☐ Respeita os outros, nomeadamente os colegas e o docente. Atenção/Participação ☐ Está atento e concentrado; ☐ Participa de forma construtiva e organizada; ☐ Realiza as tarefas que lhe são propostas. Espírito Crítico ☐ Reflete sobre o processo de aprendizagem e redefine-o sempre que necessário; ☐ Participa de forma construtiva e organizada; ☐ Apresenta opiniões fundamentadas sobre as temáticas abordadas.
GINÁSTICA (SOLO, ACROBÁTICA)	12	- Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da Ginástica (Acrobática, Solo)	Avaliar em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.	
DANÇA (1 MATÉRIA)	10	-Apreciar, compor e realizar, nas Atividades Rítmicas Expressivas (Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais).	Sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.	
BASQUETEBOL	14	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 3x3 / 5x5	
APTIDÃO FÍSICA	10	Testes da bateria do Fitescola (vaivém; senta e alcança; impulsão horizontal; abdominais e flexões de braços).	Testes de aptidão física da bateria FitEscola	
CONHECIMENTO Escritos e orais	4	Regras, técnica, tática e história das modalidades; Aptidão física e saúde.	Questionários escritos e feedbacks orais.	

Aprovada em reunião de departamento de 11 de setembro de 2024

Figura 1 - Planeamento Anual (PA) - 1ºSemestre.



2º SEMESTRE – 10/02 a 06/06 (de 54 a 58 aulas)

SUB-ÁREAS	TEMPOS LETIVOS	PARÂMETROS	PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	PASEO
FUTEBOL	15	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 3x3 E 5x5	Responsabilidade ☐ Apresenta o material necessário; ☐ É assíduo e pontual; ☐ Está atento e concentrado; ☐ Tem sentido de responsabilidade realizando, por exemplo, os trabalhos solicitados nos prazos estabelecidos. Cooperação/ Respeito ☐ Cooperar com os colegas e com o docente; ☐ Desenvolve atitudes e comportamentos de ajuda e solidariedade. ☐ Cumprir as normas estabelecidas pelo estatuto do aluno e as regras de funcionamento da sala de aula; ☐ Respeita os outros, nomeadamente os colegas e o docente. Atenção/Participação ☐ Está atento e concentrado; ☐ Participa de forma construtiva e organizada; ☐ Realiza as tarefas que lhe são propostas. Espírito Crítico ☐ Reflete sobre o processo de aprendizagem e redefine-o sempre que necessário; ☐ Participa de forma construtiva e organizada; ☐ Apresenta opiniões fundamentadas sobre as temáticas abordadas.
ATLETISMO	10	Resistência aeróbia, saltos e lançamentos (Comprimento e peso); Velocidade. Realizar e analisar provas combinadas no Atletismo, saltos, corridas, lançamentos, em equipa, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento.	Teste de Milha; técnica e distância.	
VOLEIBOL	15	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 2x2 a 4x4.	
RAQUETAS ORIENTAÇÃO	10	Nível introdutório e elementar Realizar com oportunidade e correção as ações técnico táticas elementares, nos Jogos de Raquetas (Badminton e Ténis de Mesa) garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares», aplicando as regras. Orientação - Realizar Percursos elementares	Jogo de singulares Orientação: técnicas de orientação e respeito pelas regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.	
APTIDÃO FÍSICA	6	Testes da bateria do Fitescola (vaivém; senta e alcança; impulsão horizontal; abdominais e flexões de braços).	Testes de aptidão física da bateria FitEscola	
CONHECIMENTO Escritos e orais	4	Regras, técnica, tática e história das modalidades; Aptidão física e saúde.	Questionários escritos e feedback orais.	

Aprovada em reunião de departamento de 11 de setembro de 2024

Figura 2 - Planeamento Anual (PA) - 2ºSemestre.

Em relação ao modelo de lecionação, seguiu-se majoritariamente o modelo por blocos, por ser o mais adequado ao contexto e ao tipo de conteúdos a lecionar. Apesar de o grupo de EF também mencionar a possibilidade de outros modelos (por etapas, distribuído ou misto), optei pelo de blocos, por considerar que facilita a organização das minhas aulas e ajuda os alunos a compreender melhor os conteúdos específicos das modalidades, graças à continuidade e progressão pedagógica que proporciona.

Segundo Rosado (2016), o modelo por blocos é tradicional no ensino da Educação Física e caracteriza-se pela concentração de aulas sobre uma mesma modalidade. Na perspectiva de Sánchez Neto et al. (2006), o modelo por blocos favorece as aprendizagens técnicas e táticas, ainda que nem sempre promova de forma eficaz outras áreas, como atitudes, valores ou a aptidão física de forma transversal. Cada modelo tem as suas vantagens e desvantagens, dependendo do objetivo pedagógico e da realidade de cada escola. No meu caso, a experiência com o modelo por blocos foi bastante positiva, permitindo continuidade nas aprendizagens. Contudo, em algumas modalidades, o número reduzido de aulas dificultou uma consolidação mais profunda dos conteúdos.

O *roulement* é um documento elaborado pelo grupo disciplinar de Educação Física, com o objetivo de organizar e distribuir as turmas pelos diferentes espaços disponíveis para a realização das aulas práticas. Este documento é disponibilizado no início de cada período letivo e visa assegurar uma gestão eficiente dos recursos físicos da escola, como o pavilhão, os campos exteriores, a sala multiuso, entre outros. Durante o estágio, notei que, apesar do *roulement* estar bem estruturado, em algumas situações não contemplava as especificidades das modalidades que eu tinha previsto abordar, conforme planeado no PA. Além disso, nem sempre eram tidas em consideração as condições climáticas, o que, por vezes, impossibilitava a utilização dos espaços exteriores, principalmente em dias de chuva. Na prática, procurava seguir o *roulement* tal como estabelecido. No entanto, sempre que considerava necessário ajustar os espaços às necessidades da aula, procurava trocar de local com outros professores. Esta colaboração foi, em quase todas as situações, bem-sucedida, uma vez que todos os outros professores se mostravam disponíveis para ajudar ou, quando existiam espaços vagos, facilitavam a sua utilização.

Relativamente à área da aptidão física, o PA baseava-se nas aprendizagens essenciais definidas para o ano de escolaridade em questão. Esta área visava desenvolver as capacidades motoras fundamentais, como resistência, força, velocidade, flexibilidade e destreza geral. No entanto, durante o estágio, percebi que não existia um planeamento detalhado e específico para o trabalho destas capacidades físicas. Em vez disso, o seu desenvolvimento era feito de forma transversal, ou seja, integrado nas atividades próprias das modalidades abordadas ao longo das UD's. Por exemplo, durante as aulas de ginástica acrobática, explorei o desenvolvimento da força através de exercícios lúdicos ou por exercício de tabata ou estações. Em outras modalidades, como o basquetebol, utilizei jogos modificados e/ou jogos lúdicos, circuitos de aquecimento para promover o trabalho das capacidades motoras de forma complementar. Esta abordagem revelou-se vantajosa, uma vez que as classificações no programa FITescola foram aumentando ao longo de todo o ano letivo.

No que diz respeito à área dos conhecimentos, esta visava dotar os alunos de informação teórica relacionada com as modalidades abordadas, bem como promover a compreensão da relação entre a aptidão física e a saúde. Também incluía a identificação de fatores que contribuem para um estilo de vida saudável, como o exercício físico regular e a alimentação equilibrada. Além disso, esta área procurava desenvolver nos alunos o conhecimento e os valores do movimento olímpico e paralímpico, reforçando a importância da inclusão, do respeito, da excelência e da superação no contexto desportivo e social.

Ao longo das UD's, procurei integrar estes conhecimentos de forma contínua e significativa. No início de cada unidade, explicava aos alunos os objetivos da modalidade, as regras principais, os termos técnicos e a sua aplicação prática. À medida que as aulas decorriam, estes conteúdos eram reforçados conforme a pertinência. No final de cada aula, colocava questões de revisão para consolidar os conhecimentos abordados. Este processo foi fundamental para que os alunos não só compreendessem melhor a modalidade, mas também se tornassem mais participativos e conscientes do seu papel no jogo. Adicionalmente, incentivei os alunos a experimentar outras funções além da de jogador, nomeadamente a função de árbitro, promovendo assim uma visão mais completa da modalidade e o desenvolvimento de competências de

liderança, responsabilidade e tomada de decisão. Esta estratégia revelou-se eficaz, pois muitos alunos mostraram entusiasmo em compreender e aplicar as regras do jogo numa perspetiva diferente.

No que se refere à avaliação dos conhecimentos teóricos, realizei duas provas escritas, uma em cada semestre, com perguntas relacionadas com as modalidades abordadas no semestre. Estas avaliações serviram não só para aferir os conhecimentos adquiridos, mas também para identificar eventuais dificuldades a serem trabalhadas nas aulas seguintes. Todos os resultados foram partilhados com os alunos, tanto de forma oral como através da plataforma Google Classroom, onde disponibilizava também materiais de apoio, como resumos teóricos, vídeos explicativos, fichas de trabalho e outros recursos digitais. Esta plataforma serviu ainda como espaço de partilha dos resultados obtidos nos testes de aptidão física do FITescola, nas avaliações escritas e nas atividades práticas. Para além disso, ali estavam organizados conteúdos complementares de cada modalidade, como a história da modalidade, regras de arbitragem, curiosidades, entre outros materiais pedagógicos que contribuíram para um maior envolvimento e aprofundamento dos alunos.

4.3.2. Unidades Didáticas

A UD constitui um plano estruturado de intenções pedagógicas com o objetivo de desenvolver, ao longo de uma sequência de aulas, um conjunto específico de aprendizagens, competências motoras, conhecimentos e atitudes relativas a uma determinada modalidade ou conteúdo (Anexo 2). Tal como refere Bento (2003b), a UD deriva do PA, fragmentando-o em períodos com diferentes objetivos e conteúdos. A sua duração depende das diretrizes estabelecidas pelo grupo de EF no PA, considerando o volume, a complexidade das tarefas e a faixa etária dos alunos. A construção cuidada da UD é, portanto, um elemento essencial do planeamento pedagógico, na medida em que orienta, justifica e organiza o ensino, tornando-o mais eficaz (Bento, 2003b).

Cada modalidade lecionada durante o EP foi alvo de um planeamento individualizado, com uma sequência lógica e realista. Vickers (1990) defende que a organização hierárquica e progressiva dos conteúdos facilita o seu manuseamento e compreensão, tanto por parte do professor como dos alunos.

Assim, a elaboração de cada UD iniciou-se com uma avaliação diagnóstica (AD), que permitiu identificar o nível de desempenho da turma e servir de base para a definição dos conteúdos, das metas a atingir e da sequência pedagógica a seguir, sempre com base nas Aprendizagens Essenciais para o ano de escolaridade em questão (DGE, 2018).

A grelha de Vickers foi utilizada para estruturar a progressão dos conteúdos de forma lógica e sequencial. Esta construção da UD refletia as minhas conceções pessoais sobre o ensino, a experiência prévia, o conhecimento das modalidades e as competências pedagógicas adquiridas ao longo do curso.

Na primeira modalidade abordada (andebol), enfrentei dificuldades em realizar a AD de todos os alunos, uma vez que a modalidade exigia uma observação atenta de múltiplas componentes técnico-táticas. O PC sugeriu, de forma construtiva, a gravação das aulas, o que me permitiu analisar posteriormente o desempenho dos alunos e realizar ajustes mais eficazes na UD. Esta estratégia revelou-se bastante útil e permitiu adequar o processo de ensino às necessidades concretas da turma.

Ao longo do estágio, percebi que a complexidade de uma aula é determinada em grande parte já na fase de planificação da UD. A definição de um número excessivo de conteúdos e critérios por aula revelou-se contraproducente, dificultando a compreensão dos alunos. Este é um erro comum em professores iniciantes, como destacado por Rink (2010), ao apontar que a clareza e o foco nas aprendizagens são fundamentais no ensino da Educação Física. Com o tempo, aprendi a limitar o número de conteúdos por aula, focando-me em um ou dois ou conteúdos por sessão (preferencialmente interligados), avançando para novos critérios apenas após verificar que os anteriores estavam consolidados.

Durante a implementação da UD, mantive alguma flexibilidade, permitindo alterações nos conteúdos ou metodologias consoante as respostas dos alunos e o seu ritmo de aprendizagem. Como defendem Tavares et al. (2013), não existe uma fórmula rígida para a construção de uma UD, mas sim uma lógica interna de interligação de conteúdos que deve ser respeitada. A avaliação intermédia (ou formativa) foi fundamental para regular e reajustar a unidade, promovendo uma abordagem mais centrada nas necessidades reais dos alunos.

Contudo, fatores externos interferiram na execução plena das UD's. O elevado número de greves dos funcionários, visitas de estudo não previstas e outras atividades escolares comprometeram o número de aulas efetivamente lecionadas. Esta irregularidade dificultou a continuidade pedagógica e afetou a consolidação das aprendizagens, tal como já apontado por diversos autores (Mesquita et al., 2011), que alertam para a importância da estabilidade e continuidade no processo educativo. A modalidade de futebol, por exemplo, foi prejudicada por essas interrupções. Embora estivesse inicialmente prevista para quinze tempos letivos, apenas sete foram lecionados. A decisão de deixar esta modalidade para o final do ano foi estratégica, pois a maioria dos alunos já possuía vivências significativas no futebol, o que permitiu uma adaptação mais rápida do planeamento e maior autonomia na execução das tarefas propostas.

Assim, a construção, implementação e ajustamento das UD's ao longo do EP foram processos dinâmicos, sustentados por princípios pedagógicos fundamentais e uma constante reflexão sobre a prática. A experiência reforçou a importância da planificação estruturada, mas também da flexibilidade, da avaliação contínua e da adaptação às condições reais de ensino.

4.3.3. Plano de Aula

A seguir à construção da UD, surge a elaboração do plano de aula, elemento indispensável para a implementação do ensino. Segundo Siedentop (1991), o plano de aula constitui a base do processo de ensino, independentemente dos métodos pedagógicos utilizados (Anexo 1). A planificação é uma tarefa prospetiva que, segundo Bento (2003b), se desenvolve em quatro momentos fundamentais: elaboração, execução, controlo e confirmação (ou eventual reformulação) do plano. Ainda que funcione como um guia, como afirmava o PC, “o plano de aula é somente um guia”, a sua utilidade reside na capacidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem com coerência e flexibilidade.

Durante os primeiros momentos do estágio, a minha relação com o plano de aula era de forte dependência. Planeava de forma extremamente detalhada, procurando prever todos os aspetos da sessão, o que me transmitia segurança. No entanto, a rigidez dificultava a capacidade de adaptação em tempo real. Um

exemplo claro foi nas primeiras aulas de andebol, onde propus exercícios com um grau de exigência elevado para o nível da turma, o que resultava numa baixa eficácia da execução. Embora percebesse que algo não estava a funcionar, a minha inexperiência impedia-me de encontrar soluções imediatas, como a introdução de variantes simplificadas. Ao longo do estágio, fui ganhando competências de adaptação e imaginação pedagógico, ajustando os exercícios consoante as respostas dos alunos, conforme sugere a literatura que valoriza o ensino responsivo (Rink, 2010; Tavares et al., 2013).

Antes da planificação da primeira aula, e em conjunto com os colegas de núcleo de estágio, criámos, a pedido do PC, uma estrutura-tipo de plano de aula. Este modelo baseou-se em planos do primeiro ano de mestrado, sendo composto por um cabeçalho com os seguintes elementos: local da aula, professor, número de alunos previstos, turma, duração da aula (com indicação do horário e tempo total), número da aula (total e relativo à UD), modalidade, função didática e objetivos. Estes últimos estavam subdivididos em três domínios: motor, cognitivo e socioafetivo, além de um objetivo geral. O corpo do plano dividia-se em três partes: inicial, fundamental e final. Cada exercício incluía quatro elementos: tempo de execução, conteúdos abordados, descrição/ilustração da situação de aprendizagem e critérios de êxito. Este modelo foi aprovado pelo PC e manteve-se até ao final do estágio.

Inicialmente, a elaboração de um plano de aula exigia bastante tempo, pois como professor inexperiente, procurava antecipar todos os detalhes. Com o tempo, esse processo tornou-se mais eficiente e automatizado. Passava a planificar com maior fluidez, antecipando aspetos como o material necessário, a distribuição do espaço, as transições entre exercícios, a organização dos alunos para instruções, as palavras-chave, o tipo de *feedback* a utilizar e a gestão do tempo. Implementava estratégias para otimizar o tempo útil de aula: organizava o material com antecedência, preparava exercícios simultaneamente em zonas distintas do espaço e aproveitava pausas (como a da água) para montar a atividade seguinte, garantindo fluidez e dinamismo (Pieron, 2005)

As reuniões iniciais com os alunos eram feitas em meio-círculo, momento em que aproveitava para realizar a chamada. Com o tempo, à medida que decorava os nomes, comecei a marcar presenças no final da aula. A parte inicial da aula era destinada à ativação geral, com recurso a jogos lúdicos, promovendo

motivação e preparação física e psicológica para a fase fundamental. Esta, por sua vez, era dedicada ao ensino dos conteúdos específicos da UD. A fase final promovia o retorno à calma, com exercícios de baixa intensidade, seguidos por uma reflexão conjunta, onde lançava perguntas sobre os conteúdos trabalhados, regras e terminologia, promovendo também a consciência tática (Gallardo-Fuentes et al., 2016).

A minha prática assentava na premissa de que o ensino deve ser adaptado às necessidades e características individuais dos alunos, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e promovendo um equilíbrio entre os objetivos pedagógicos e os seus interesses. Esta ideia está alinhada com os princípios da diferenciação pedagógica, que defende uma abordagem centrada no aluno (Tomlinson, 2001). Ainda que tenha utilizado propostas de situações de aprendizagem fornecidas durante o primeiro ano de mestrado, procurei também criar novas variantes que respondessem melhor às especificidades de cada grupo. Para todos os exercícios novos, fazia questão de incluir uma explicação clara acompanhada de demonstração, facilitando a compreensão da tarefa por parte dos alunos, prática recomendada por vários autores da didática da EF (Graham et al., 2009; Rink, 2010).

4.4. A Prática Pedagógica

Ao iniciar o EP enquanto estagiário, deparei-me com uma realidade profissional bastante distinta da que idealizara, mesmo após um ano de formação teórica e prática no mestrado e já com a experiência anteriormente adquirida, quer através das AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), quer enquanto treinador, revelou-se útil, mas claro de uma forma bem diferente.

Ao longo dos dois semestres de estágio, emergiram com particular relevância diversos temas inerentes à função docente, tais como a gestão e o controlo da turma, a relação pedagógica com os alunos, os modelos de ensino, a planificação das aulas, a avaliação, bem como os processos de observação e reflexão pedagógica. Lecionei em dois contextos distintos: uma turma residente do 11.º ano e uma turma partilhada do 6.º ano, o que me permitiu vivenciar experiências pedagógicas diversificadas e enriquecedoras.

4.4.1. Gestão e Controlo da Turma

Logo no início do estágio, a gestão da turma foi um dos aspetos mais difíceis. Notei que ainda não conseguia orientar os momentos de instrução com naturalidade e eficácia, e isso dificultava todas as outras tarefas. Como referem Curtner-Smith e Sofo (2004), e também (Veenman, 1984), isto é algo muito comum entre quem está a começar.

Na primeira aula com a turma do 11.º ano, percebi logo que a gestão do comportamento ia ser um desafio. Houve dois alunos que fizeram comentários provocatórios durante a entrega da ficha de caracterização individual, o que me deixou em alerta. O PC interveio e explicou-me que esses alunos estavam a considerar mudar de escola, e por isso estavam a testar os limites. Disse-me para ficar atento, o que fiz.

Depois de entregar a folhas de caracterização individual, dois alunos, fizeram comentários maldosos. Sendo que o professor PC, chamou a atenção do mesmo. Estes dois alunos, não sabem se vão ficar na turma porque pediram transferência de escola, no entanto, o PC, disse para ficar de “olho aberto”.

Reflexão da Aula, setembro de 2024

Comecei o trabalho com esta turma com a aplicação dos testes da FITescola, o que me ajudou bastante. Permitiu-me conhecer melhor os alunos, o ambiente da escola, e ganhar alguma autoridade antes de começar a lecionar a sério uma modalidade.

Mais tarde, quando iniciei a unidade de Andebol, tive de trabalhar ainda mais na construção da minha liderança. Aqueles dois alunos que referi estavam pouco participativos e não mostravam vontade de colaborar. Falei com eles diretamente, expliquei que iam continuar na escola (a diretora de turma confirmou que a transferência não foi aceite), por isso, teriam de cumprir as regras estabelecidas desde a primeira aula. Essa conversa foi importante, porque numa mais tive nenhum problema com eles.

Depois disso, no primeiro mês, comecei a aplicar todas as regras com consistência como o PC tinha proposto. Por exemplo, durante explicações, não

permitia brincadeiras, proibi o uso de pastilhas elásticas, e durante as pausas para beber água, pedia que segurassem a bola debaixo do braço. Estas pequenas chamadas de atenção fizeram a diferença visto que não tive mais nenhum problema com nenhum aluno. A partir desse momento todos os alunos, comportaram-se corretamente, a destacar o empenho e participação de todos os alunos. Fiquei com a sensação de que criar regras claras, ser consistente, e mostrar interesse genuíno por eles faz mesmo a diferença. Foi uma aprendizagem importante para mim enquanto futuro professor.

4.4.2. Relação Professor–Aluno

Ao longo do ano letivo, fui progressivamente construindo uma relação pedagógica sólida com os alunos, o que contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento de um clima de aula positivo e facilitador da aprendizagem. Esta aproximação foi-se dando de forma natural e gradual, sustentada no respeito mútuo, na confiança, na empatia e na afetividade, dimensões fundamentais para o sucesso educativo (Gallardo-Fuentes et al., 2016).

De acordo com Aquino e Guirado (1995), uma relação positiva entre professor e aluno aumenta significativamente a probabilidade de ocorrerem aprendizagens significativas. Contudo, este ambiente de aprendizagem não é imediato nem espontâneo. Exige, por parte do professor, a capacidade de organizar eficazmente as atividades, estabelecer normas e rotinas claras, supervisionar ativamente e intervir de forma oportuna e ajustada, promovendo o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas (Rink, 2010; Tavares et al., 2013).

A minha experiência confirmou esta exigência, tanto na turma residente (11.º ano), como na turma partilhada (6.º ano). Ainda assim, a relação estabelecida com a turma residente foi mais profunda, devido ao contacto mais regular e prolongado. Tal como refere Pieron (2005), a frequência e a continuidade das interações influenciam positivamente a relação pedagógica e o envolvimento dos alunos.

Na turma residente, os episódios iniciais de indisciplina e a forma como intervim contribuíram para a construção de um clima de respeito e autoridade pedagógica. Sentia que os alunos confiavam em mim, reconhecendo o meu

domínio dos conteúdos e a minha preparação para cada aula. Nunca demonstrei insegurança ou hesitação, o que, segundo Siedentop (1991), é essencial para consolidar a credibilidade do professor, sobretudo no início da carreira.

Inicialmente, mantive uma postura mais reservada no que respeita à expressão da afetividade, dado que ainda não conhecia os alunos e estava concentrado em garantir o controlo da turma e a afirmação da minha liderança. No entanto, à medida que fui ganhando confiança, conhecendo melhor os alunos e consolidando a gestão da turma, permiti-me mostrar um lado mais empático e próximo, sem nunca comprometer a autoridade docente.

É importante sublinhar que, tal como defendem Almeida et al. (2013), deve manter-se sempre uma distância pedagógica saudável entre professor e aluno, que permita o estabelecimento de uma relação equilibrada, baseada no respeito mútuo, mas sem perder de vista os papéis diferenciados de cada um. Este equilíbrio revelou-se determinante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem nas turmas com quem trabalhei.

4.4.3. Aplicação do Modelo de Educação Desportiva

No decorrer do estágio pedagógico, optei por implementar o Modelo de Educação Desportiva (MED). Esta decisão foi fundamentada na análise do perfil da turma, constituída maioritariamente por alunos com um forte espírito competitivo, elevado interesse pela prática desportiva e uma boa capacidade de organização. Quase todos os alunos estavam envolvidos em contextos desportivos extracurriculares, como clubes ou modalidades federadas, o que tornava este modelo particularmente pertinente.

Segundo Siedentop (1994b), criador do modelo, o MED tem como principal objetivo promover a literacia desportiva através da vivência de diferentes papéis no contexto da aula (treinador, árbitro, capitão ou atleta) reproduzindo uma estrutura semelhante à do desporto formal. Foi precisamente por essa razão que considerei o MED o mais adequado, para potenciar a motivação intrínseca dos alunos e, ao mesmo tempo, desenvolver competências de responsabilidade, trabalho em equipa e cooperação, aspetos que observei estarem pouco desenvolvidos e por isso deveriam ser trabalhados.

Desde o início da sua aplicação, foi evidente que o MED proporcionava um ambiente de aprendizagem mais envolvente e estruturado. A turma foi organizada em três equipas permanentes, compostas de forma equilibrada em termos de competência desportiva. A existência de um calendário competitivo, com jogos regulares, contribuiu para um maior empenho, assiduidade e participação ativa por parte de todos os alunos. Estes sentiram-se desafiados positivamente, o que reforçou o seu sentido de autonomia e compromisso com as atividades.

A organização das aulas seguiu os princípios centrais do modelo: equipas estáveis ao longo das UD's, papéis funcionais atribuídos aos alunos, momentos de reflexão e feedback entre pares, e a realização de um torneio interno. Esta estrutura pedagógica permitiu que os alunos assumissem uma maior responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, promovendo não só a coesão grupal como também uma vivência mais significativa e motivadora (Graça, 2008; Mesquita et al., 2011).

Durante uma das reuniões de acompanhamento com a PO, foi-me sugerida a possibilidade de alterar o modelo de ensino, com o intuito de explorar outras abordagens pedagógicas. No entanto, defendi a manutenção do MED, uma vez que a turma já se encontrava perfeitamente adaptada ao modelo, demonstrando uma excelente rotina de trabalho, elevada motivação e um ambiente muito positivo. Como referem Mesquita e Graça (2004), a continuidade metodológica e a estabilidade pedagógica são cruciais para consolidar aprendizagens e garantir um clima de aula produtivo.

Assim, mantive o MED até ao final do ano letivo. A consistência na aplicação da metodologia e o alinhamento entre os objetivos pedagógicos e os interesses dos alunos resultaram num processo de ensino-aprendizagem eficaz e significativo. A satisfação demonstrada pelos alunos ao longo do ano letivo, evidenciada pelo seu envolvimento e pelos comentários positivos nas sessões de avaliação, veio confirmar a pertinência da escolha deste modelo.

4.4.4. As Aulas

Ao longo do ano letivo foram abordadas diversas modalidades, conforme previsto no PA. Naturalmente, senti-me mais confortável na lecionação de

algumas e menos de outras, em função do meu conhecimento prévio e das experiências que trouxe antes do início do EP. Um exemplo disso foi a lecionação de dança no primeiro semestre, que inicialmente me gerou alguma apreensão por considerar não possuir conhecimentos suficientes para assegurar um ensino de qualidade. Esta percepção levou-me a estudar e a aprofundar os conteúdos, com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos.

Como referi ao longo deste relatório, o meu principal objetivo enquanto professor foi garantir um ensino eficaz, ajudando os alunos a adquirir conhecimentos relevantes para a sua formação. Rink (2010) identificou várias características que um professor deve apresentar para ser eficaz, das quais destaco algumas que marcaram a minha prática docente. Desde o início do EP, tive como prioridade a criação de um ambiente positivo e estruturado, que permitisse aos alunos aprender com confiança e motivação. Esta base revelou-se essencial para o sucesso das aprendizagens e para o bom funcionamento das aulas.

A comunicação foi outro elemento fundamental na construção de um ensino eficaz. Um professor eficaz deve ser um bom comunicador (Rink, 2010), tanto para estabelecer uma relação de confiança com os alunos como para gerir de forma eficiente a dinâmica das aulas. Durante o estágio, dediquei particular atenção a este aspeto, procurando reduzir o tempo gasto com instruções e torná-las mais claras e concisas. Segundo Rosado e Mesquita (2011), a instrução envolve todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica utilizados pelo professor para comunicar eficazmente com os alunos. A otimização da instrução visa melhorar a aprendizagem, assegurando a pertinência e a clareza da informação, diminuindo o tempo de explicação e garantindo a segurança dos alunos. No início do estágio, as instruções eram por vezes demasiado extensas, devido à inclusão de vários conteúdos e critérios de sucesso numa só aula. Com o apoio do PC, fui capaz de identificar essa falha e melhorar gradualmente este aspeto. As instruções tornaram-se mais eficientes e objetivas, sendo frequentemente acompanhadas de exemplificação.

A definição clara de objetivos foi determinante para a melhoria dos momentos de feedback. Passei a orientar os meus comentários com base em critérios específicos de sucesso, o que me permitiu intervir de forma mais eficaz

no processo de ensino-aprendizagem (Januário, 1996). Os feedbacks foram maioritariamente individuais ou em pequeno grupo, com atenção especial à minha posição no espaço, garantindo que mantinha todos os alunos no campo de visão. Quando surgia um erro comum, optava por parar a atividade e fazer uma correção geral. Utilizava frequentemente palavras-chave para facilitar a compreensão e a comunicação com os alunos. Como referem Rosado e Mesquita (2011), para que o feedback seja eficaz, é fundamental que o professor saiba observar, identificar erros e reconhecer pontos fortes. Esta capacidade está diretamente relacionada com o domínio do conteúdo. No início do EP, sobretudo em modalidades que dominava menos, tive dificuldades em diagnosticar corretamente os erros, o que levava a intervenções pouco relevantes. Contudo, com o tempo e a experiência, fui aperfeiçoando a observação e tornando os feedbacks mais pertinentes e ajustados às necessidades dos alunos. Importa referir que optei sempre por uma abordagem positiva, evitando feedbacks negativos que pudessem comprometer a motivação dos alunos.

Segundo Rink (2010), a exercitação deve estar ajustada aos objetivos de aprendizagem e às características individuais dos alunos. Para garantir essa adequação, recorri a uma reavaliação constante ao longo das unidades didáticas. Ainda que a maioria dos alunos apresentasse competências elevadas, por vezes os exercícios não se desenrolavam como previsto, exigindo adaptações. Quando os objetivos de aprendizagem passaram a estar mais bem definidos e coerentes com a natureza das tarefas propostas, verifiquei uma melhoria significativa na qualidade das aprendizagens. Uma boa estruturação do conteúdo, tal como defende Rink (2010), é essencial para potenciar a aprendizagem do aluno.

A gestão do tempo de prática foi outra preocupação constante. Estabeleci regras claras relativamente à pontualidade, à assiduidade e ao comportamento, para garantir o máximo aproveitamento do tempo útil da aula. Os alunos sabiam que o ponto de encontro era à porta do pavilhão e que deviam equipar-se rapidamente. As tarefas administrativas, como a chamada, passaram a ser realizadas no final da aula, após conhecer melhor os alunos, otimizando assim o início da sessão. Para os alunos que, por algum motivo, não participavam na aula prática, criámos uma ficha de observação com parâmetros definidos. Esta

medida, adotada em conjunto com os colegas de estágio, assegurou a atenção e o envolvimento dos alunos, mesmo quando não podiam participar ativamente.

Durante a aula, tive sempre o cuidado de reduzir ao máximo os tempos de transição entre atividades. Evitava alterações frequentes de material e, quando necessário, os alunos colaboravam na montagem e desmontagem dos equipamentos, sem comprometer o tempo de prática. Para sinalizar o fim de uma tarefa e reunir os alunos, utilizava a voz e a técnica do “1, 2, 3”. Caso a junção não ocorresse até ao “3”, aplicava uma consequência pedagógica previamente definida.

Quando se tratava de exercícios novos ou complexos, reunia os alunos em meio-círculo para instrução e exemplificação. Se a tarefa já era conhecida ou de baixa complexidade, evitava a paragem geral, optando por uma instrução rápida no local mais adequado. Por exemplo, na modalidade de voleibol, com três campos montados, usava o campo central para a exemplificação, garantindo visibilidade para todos. Inicialmente, precisava de lembrar os alunos para se posicionarem adequadamente, mas rapidamente interiorizaram a dinâmica.

A escolha e organização das tarefas foi sempre feita de acordo com os objetivos definidos e as necessidades dos alunos. Evitei a formação de filas longas e tempos de espera desnecessários, garantindo que todos os alunos estivessem envolvidos na prática. Também tive em consideração o número de alunos por exercício, para evitar confusão e promover uma prática mais eficaz. Importa salientar que o sucesso na execução das tarefas não é, por si só, indicativo de uma aprendizagem efetiva. Por isso, é essencial promover tarefas que envolvam um processamento cognitivo mais elevado, ajustado ao nível da turma Rink (2010). Tal exige uma definição clara e precisa da tarefa, congruente com os objetivos da aula, e uma constante interação entre a instrução e a observação dos resultados obtidos.

A motivação por parte dos alunos foi sempre um pilar central na minha abordagem pedagógica. Acreditava que, quanto mais motivado estivesse o aluno, maior seria o seu empenho e, conseqüentemente, o seu sucesso. Assim, iniciava frequentemente as aulas com jogos lúdicos e dinâmicos, adaptados às características da turma, o que contribuía para melhorar o clima de aula e potenciar o envolvimento dos alunos.

4.5. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem

Avaliar é uma atividade inerente ao ser humano, presente em múltiplas situações do cotidiano, com o objetivo de apreciar tanto processos como resultados. A forma como se realiza essa avaliação depende do objeto em análise e da intencionalidade que lhe está associada (Londoño, 2007).

No contexto educativo, a avaliação assume um papel central em qualquer processo de planeamento. É através dela que se verifica se o que foi planeado está a decorrer conforme o previsto e se os resultados obtidos correspondem aos objetivos estabelecidos (Ribeiro, 2000).

Segundo Abrantes (2002), a avaliação atua como reguladora do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite recolher informações relevantes para orientar e ajustar a prática pedagógica. Fernandes (2005) complementa esta perspetiva, afirmando que a avaliação deve servir para regular o percurso escolar dos alunos, promovendo aprendizagens significativas.

Também Bento (2003c) reforça a ligação entre avaliação e planeamento, considerando estas dimensões como indissociáveis e fundamentais para a concretização do ensino. A avaliação permite, assim, analisar as aprendizagens adquiridas face às planeadas, funcionando como base para a tomada de decisões pedagógicas. Deve, por isso, contribuir positivamente para a prática docente, promovendo a motivação dos alunos, identificando dificuldades e potencialidades, e orientando o ajustamento das estratégias de ensino.

Do ponto de vista da avaliação dos alunos, durante o EP, os parâmetros e critérios de avaliação foram explicitados de forma clara e transparente no início do ano letivo, bem como no início de cada unidade ou modalidade lecionada. . A tabela de avaliação fornecida pelo PC, organizava nos domínios cognitivo e motor, composto por: questões orais (5%), situação de jogo (40%), exercício com critério técnico (20%), coreografia (10%), aptidão física (20%) e questões de aula (5%). O domínio socioafetivo, está integrado em todos as modalidades, sendo valorizado a responsabilidade, a autonomia, a relação interpessoal, a cooperação/participação, a comunicação e o empenho.

Para a avaliação das várias modalidades, foi proposta pela PC a utilização de rubricas elaboradas por cada um de nós. No entanto, dado que cada turma apresentava características e necessidades distintas, essas rubricas foram

adaptadas de acordo com os conteúdos e critérios considerados mais relevantes para cada contexto específico.

Na disciplina de EF, a complexidade da avaliação aumenta devido à natureza do seu objeto de estudo, o movimento. Esta característica confere-lhe uma componente inevitavelmente subjetiva. Além disso, como referem Borghouts et al. (2017), a avaliação nesta área envolve também aspetos como o esforço, a cooperação e o espírito desportivo, que devem igualmente ser valorizados.

Tal como afirmam Graça et al. (2019), não existe um modelo de avaliação perfeito, neutro e universal. Enquanto estagiário, enfrentei diversas dificuldades, principalmente na conciliação entre a lecionação e a avaliação. Com o tempo, percebi que avaliar vai muito além de atribuir classificações: envolve uma observação contínua, reflexão pedagógica e intervenção ajustada. Para lidar com estes desafios, adotei estratégias como a gravação das aulas ou a observação faseada de pequenos grupos, permitindo-me uma avaliação mais justa e eficaz.

Gostaria ainda de destacar que a avaliação, quando entendida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, pode desempenhar diferentes funções pedagógicas complementares, centradas na aprendizagem e envolvimento do aluno no processo. Neste sentido, destacam-se três dimensões interligadas: a) “avaliar para aprender” (*Assessment for Learning*) b) “avaliar como forma de aprender” (*Assessment as Learning*) e c) avaliar para verificar o que se aprendeu” (*Assessment of Learning*).

A primeira dimensão, avaliar para aprender, está associada a uma lógica formativa. Tem como principal finalidade orientar o processo educativo, fornecendo informações relevantes tanto ao professor como ao aluno sobre o progresso das aprendizagens, permitindo ajustar estratégias de ensino e superar dificuldades. Como defende Fernandes (2009), este tipo de avaliação assume um carácter regulador e contínuo, promovendo a construção progressiva dos saberes.

A segunda dimensão, avaliar como forma de aprender, entende a avaliação como parte do próprio processo de aprendizagem. Através da autoavaliação, coavaliação e reflexão sobre o desempenho, os alunos desenvolvem autonomia, consciência crítica e sentido de responsabilidade.

Segundo Perrenoud (1999), quando os estudantes são envolvidos activamente na avaliação, compreendem melhor os critérios de qualidade e desenvolvem competências importantes para a aprendizagem ao longo da vida.

Por fim, a terceira dimensão, avaliar para verificar o que se aprendeu, corresponde à avaliação sumativa, que visa verificar e certificar as aprendizagens no final de um ciclo ou etapa. Embora frequentemente associada à atribuição de classificações, esta dimensão também é importante para validar os percursos formativos e fornecer um balanço dos resultados alcançados (Black & Wiliam, 1998).

Estas três dimensões devem ser entendidas como complementares, integrando de forma coerente as funções diagnóstica, formativa e sumativa. No contexto específico da Educação Física, onde se valorizam não apenas os conhecimentos teóricos, mas também competências motoras, sociais e atitudes, torna-se essencial adoptar uma abordagem avaliativa inclusiva, coerente e promotora do desenvolvimento integral dos alunos. Uma avaliação com estas características potencia aprendizagens significativas e contribui para o desenvolvimento de cidadãos autónomos, críticos e participativos (Darido & Rangel, 2005)

No início do estágio, enfrentei algumas dificuldades no processo de avaliação dos alunos, nomeadamente por ainda não conhecer bem os seus nomes (como já referido anteriormente) e por ter pouca familiaridade com algumas das modalidades abordadas. Para ultrapassar estes obstáculos, o PC sugeriu, sempre que necessário, a gravação das aulas, especialmente durante os momentos de jogo, com o objetivo de garantir maior clareza e rigor na avaliação — sobretudo quando os descritores utilizados eram mais complexos e exigiam uma observação mais detalhada.

Esta estratégia revelou-se particularmente útil, pois permitiu uma atribuição mais justa e fundamentada das classificações finais. As gravações facultaram a possibilidade de observar — e rever, com recurso a *slow motion*, sempre que necessário — o posicionamento e as ações dos alunos de forma mais cuidada e precisa. A partir dessa análise mais rigorosa, foi também possível registar rubricas avaliativas mais ajustadas à realidade da turma, contribuindo para um processo avaliativo mais transparente, coerente e formativo. Esta abordagem é igualmente referida por Metzler (2017), onde a vídeo-observação

é destacada como uma estratégia que “garante maior clareza e rigor na avaliação”, contribuindo para uma avaliação mais precisa, justa e fundamentada.

No caso dos jogos desportivos coletivos, as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa foram sempre realizadas em contexto de jogo, num ambiente autêntico Metzler (2017), dado que é neste cenário que se manifestam de forma plena as competências específicas da modalidade, diferentemente do que ocorre em exercícios analíticos isolados. Importa salientar que a visualização posterior dos jogos, através da vídeo-observação, constituiu uma estratégia particularmente relevante para o desenvolvimento das minhas competências de análise e observação, sobretudo nas modalidades em que possuía menos conhecimento e experiência. Com vista a assegurar maior objetividade e coerência no processo avaliativo, tornou-se fundamental recorrer a instrumentos e estratégias adequadas de observação e registo, que possibilitassem uma análise criteriosa das capacidades técnicas, comportamentais e atitudes dos alunos, tendo sempre em consideração as especificidades de cada modalidade e o contexto de ensino-aprendizagem.

Para avaliar o desempenho dos alunos nas diferentes modalidades, optei pela utilização de grelhas avaliativas como principal instrumento de registo e análise (ver Anexo 4). A escolha deste método prendeu-se com a necessidade de estruturar o processo avaliativo de forma mais clara, objetiva e transparente, permitindo uma recolha sistemática de dados e uma comunicação eficaz dos critérios aos alunos.

Estas grelhas foram construídas com base em três componentes essenciais, alinhadas com os conteúdos previamente definidos para a turma: a) desempenho motor; b) conhecimento e c) atitudes e valores.

a) A componente motora, e especificamente para os desportos coletivos, foi estruturada em três dimensões: técnica (“saber fazer”), tática (“saber quando e o que fazer”) e formato de jogo (configuração da forma de jogo). Na dimensão técnica, avaliou-se a capacidade de os alunos executarem corretamente os fundamentos da modalidade em questão, tais como o passe, a recepção ou o drible por exemplo. No que diz respeito à tática, foi considerada a compreensão e aplicação de princípios básicos de jogo, como o posicionamento, a ocupação do espaço e a tomada de decisão em contexto real, nomeadamente no jogo. O formato de jogo refere-se às formas

modificadas de jogo que foram utilizadas durante a avaliação por promoverem uma determinada tipologia de problemas e ações para a sua resolução, como, por exemplo, o 2x2 ou 3x3 no voleibol.

- b) A segunda componente avaliada foi o conhecimento da modalidade, com particular atenção aos aspetos teóricos e estruturais do desporto em questão. Neste âmbito, foram considerados critérios como o domínio das regras do jogo, a compreensão da lógica da modalidade, a identificação das funções dos jogadores e o entendimento do papel da arbitragem. Esta componente foi avaliada não apenas em contexto de jogo, mas também através de um teste escrito em formato de perguntas da plataforma *classroom*, instrumento igualmente utilizado na avaliação final, conforme definido nos critérios previamente fornecidos pelo PC e pela escola.
- c) A terceira componente dizia respeito às atitudes e valores demonstrados pelos alunos, destacando-se aspetos como a cooperação, o respeito, a cordialidade e o *fair play*. A valorização desta dimensão teve por base a observação de comportamentos tanto dentro como fora do jogo, nomeadamente o respeito pelos colegas e professores, a capacidade de trabalhar em equipa, a forma como os alunos reagem a vitórias e derrotas, bem como o cumprimento das normas de segurança e de inclusão definidas para a prática desportiva.

As grelhas de avaliação, mencionadas anteriormente, foram organizadas com base numa escala ordinal de apreciação, composta por cinco níveis de desempenho, cada um associado a um intervalo de valores numéricos: o Nível 1 correspondia a 0 a 5 valores; o Nível 2 de 6 a 9 valores; o Nível 3 de 10 a 13 valores; o Nível 4 de 14 a 17 valores; e o Nível 5 de 18 a 20 valores.

Esta estrutura avaliativa revelou-se particularmente eficaz no contexto pedagógico, ao favorecer uma abordagem contínua e formativa da avaliação. Permitindo acompanhar, de forma sistemática, a evolução individual dos alunos, possibilitou ainda a formulação de feedbacks construtivos e orientadores, fundamental para a promoção da melhoria progressiva do desempenho. Para além da vertente motora, esta metodologia avaliativa integrou igualmente as dimensões cognitiva e comportamental, assegurando uma visão holística do processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento

integral dos alunos, em conformidade com os princípios da EF enquanto disciplina formativa e a única disciplina que trabalha o movimento do corpo.

Além disso, estas grelhas são consideradas, segundo Metzler (2017), ferramentas pedagógicas dinâmicas que estruturam o processo avaliativo, promovem a clareza, facilitam o feedback formativo e capacitam os alunos a tornarem-se aprendizes mais conscientes e autónomos no contexto da EF. O seu uso contribui para que a avaliação se constitua como uma parte verdadeiramente integrada e enriquecedora do processo de ensino-aprendizagem, em consonância com uma perspetiva formativa e centrada no desenvolvimento dos alunos.

Por fim, reconheço que, ao longo do estágio, o meu desempenho enquanto avaliador evoluiu de forma significativa. À medida que fui ganhando familiaridade com a turma, tornou-se mais fácil concentrar-me nos aspetos essenciais da avaliação individual, especialmente em cenários de jogo complexos, rápidos e dinâmicos, resultando num processo avaliativo mais rigoroso e ajustado à realidade da prática pedagógica. Em síntese, considero que as estratégias pedagógicas utilizadas foram instrumentos úteis para a minha formação e também eficazes, como a gravação das aulas e a utilização de critérios simples e visualmente acessíveis, que facilitaram uma avaliação mais precisa e objetiva.

4.6. Processo de Reflexão

Para além do planeamento e da aplicação, o desenvolvimento de competências profissionais exige uma prática reflexiva constante. Como refere Roldão (2007a), a função docente assenta numa combinação entre prática, teoria e reflexão. Esta ideia levou-me a questionar: “será que sei refletir?” No início do EP, percebi que não sabia fazê-lo de forma estruturada, mas com o tempo fui melhorando. Ao reler as minhas reflexões ao longo do estágio, noto uma evolução clara na forma como comecei a pensar sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Para promover essas aprendizagens, fui aprendendo a refletir sobre o porquê, o quê e o como das minhas decisões pedagógicas, estratégias e

objetivos. Essa autorreflexão permitiu-me adaptar melhor o ensino às necessidades dos alunos (Quennerstedt, 2019)

Ao longo do EP, comecei por aplicar sobretudo a reflexão sobre a ação, ou seja, pensar sobre o que correu bem ou mal depois da aula. No início, as minhas reflexões eram superficiais e descritivas. Após uma reunião com a PO, comecei a organizar as reflexões em quatro pontos: problema, causa, consequência e solução. Esse modelo ajudou-me a aprofundar a análise e a chegar ao verdadeiro motivo dos problemas. Com o tempo, este processo tornou-se automático.

Mais tarde, comecei a praticar também a reflexão na ação, ou seja, a ajustar a aula no momento, consoante o que via ou ouvia dos alunos. Às vezes, esses ajustes eram inesperados, dependendo da reação dos alunos. A reflexão sobre a reflexão na ação foi mais rara, mas aconteceu quando, mesmo após tentar resolver um problema, tive de rever todo o processo e procurar novas estratégias.

Ponte (2004) descreve o professor reflexivo como alguém que analisa as suas práticas, identifica o que precisa de aprender e revê as suas relações interpessoais. Dei sempre muita importância à reflexão, pois ajudava-me a organizar e melhorar a minha prática. Entrei no estágio com vontade de aprender, o que me permitiu escrever e falar sobre as minhas experiências de forma consciente. Refletir sobre a relação com os alunos foi essencial, sobretudo nos momentos em que era necessário intervir em casos de indisciplina, ou na construção de uma boa relação pedagógica.

Além da reflexão, também procurei cultivar as atitudes que Zeichner (1993) considera essenciais: mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo. Tentei ouvir e considerar diferentes opiniões do meu PC, da PO e colegas de estágio, mas também de outros professores. Procurei também ser responsável, analisando o impacto do meu trabalho nos alunos. Por fim, mantive a curiosidade e a vontade de aprender, adaptando sempre que necessário.

Concluo afirmando que ser professor implica uma procura constante de melhoria. A minha evolução ao longo do EP passou pelo desenvolvimento de um ciclo contínuo de planeamento, aplicação e reflexão, que foi fundamental para o meu crescimento profissional.

4.7. Aulas Observadas

Apesar das experiências vividas anteriormente, reconheço que sou ainda inexperiente na função de docente e tenho muito por aprender, como qualquer estagiário em início de carreira. Para promover a aprendizagem, nada substitui a prática pedagógica, com todos os seus desafios e constrangimentos. No entanto, existem outras formas complementares de potenciar essa aprendizagem durante o Estágio Profissional (EP), como, por exemplo, a observação das aulas dos colegas de núcleo.

De acordo com Rink (1993), a observação é uma parte essencial do ser professor, pois permite recolher informação sobre o processo de ensino-aprendizagem, identificar o que tem efeito, promover mudanças e refletir sobre a prática pedagógica. As observações que realizei durante o EP ajudaram-me a desenvolver a capacidade de observar, analisar e identificar o que acontece nas aulas, permitindo-me alterar comportamentos e melhorar a minha própria atuação.

Para tornar esse processo mais eficaz, o núcleo de estágio criou um documento específico para a observação. Este incluía um cabeçalho com dados básicos da aula observada, bem como uma divisão da aula em três momentos: parte inicial, parte fundamental e parte final. Cada uma dessas partes continha uma tabela de avaliação com diferentes parâmetros e um espaço para registo de observações não sistemáticas. Além disso, no final do documento havia espaço destinado a uma reflexão complementar sobre a aula observada. Por vezes, também realizávamos observações informais, sem recurso ao documento estruturado.

Rodrigues (2001) defende que o docente deve ter a oportunidade de se “ver ao espelho”, ou seja, observar-se a si próprio através da prática de outros, para se aproximar gradualmente de uma coerência entre pensamento e ação. Foi exatamente isso que procurei nas observações dos meus colegas, sobretudo no início do EP: aprender com os outros para melhorar a minha própria prática e oferecer um ensino mais eficaz e de qualidade. Além disso, observei modalidades em que tinha mais dificuldades, com o objetivo de adquirir mais conhecimento e estratégias práticas.

Cada estagiário apresenta diferentes formas de atuação e estilos de ensino, o que me permitiu refletir sobre múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica. Compreendi que não existe um único caminho para alcançar a aprendizagem dos alunos; há, sim, várias formas de ensinar com qualidade.

4.8. Turma Partilhada

Este desafio foi realizado no segundo semestre, no qual lecionei numa turma do 6.º ano. Tratava-se de uma faixa etária diferente daquela da minha turma residente, mas com a qual já tinha tido contacto durante o primeiro ano do mestrado. Para conhecer melhor a turma, o professor titular forneceu-me diversos documentos, dos quais retirei as informações mais relevantes.

A turma era composta por 11 alunos: 6 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Foi identificado, com base nas observações do professor titular, que havia uma aluna com comportamento menos adequado e que, frequentemente, não participava nas aulas de EF.

Após analisarmos o PA e conversarmos com o professor titular, decidimos abordar as modalidades de andebol, futebol e ginástica de aparelhos. Em grupo de estágio, combinámos que cada um ficaria responsável por uma das modalidades, sendo que eu assumi a responsabilidade pelo andebol. Tendo em conta que teríamos 12 aulas, cada um de nós ficou encarregado de lecionar uma UD, com apoio mútuo sempre que necessário. A UD que desenvolvi foi adaptada às características e necessidades da turma e contou com a aprovação do professor titular, depois de ser feita a avaliação de diagnóstica.

As aulas decorreram de forma bastante positiva. A maioria dos alunos não tinha experiência prévia com a modalidade e, no caso das raparigas, existia até alguma resistência, por receio da bola. Para contornar esta situação, utilizei bolas soft, que não causavam dor e permitiam uma maior sensação de segurança. Além disso, optei por eliminar o drible, o que favoreceu a cooperação e a entreajuda entre os alunos.

No geral, a turma demonstrou boa capacidade motora e um elevado nível de empenho. No entanto, o meu maior objetivo foi, sem dúvida, conseguir a participação da aluna que normalmente não realizava as aulas, como mencionado anteriormente. Para isso, adotei estratégias específicas: falei com

ela diretamente, com empatia e atenção, e elaborei exercícios com uma abordagem mais lúdica. Sempre que necessário, participei ativamente nas atividades com os alunos, tornando a aula mais atrativa e motivadora. Com estas estratégias consegui que a aluna fizesse todas as minhas aulas e que começasse a gostar das aulas de EF e da modalidade de andebol.

4.9. O Modelo de Educação Desportiva na Perspetiva dos Alunos

4.9.1. Resumo

Este estudo qualitativo analisa as perceções de alunos de uma turma do ensino secundário, relativamente à implementação do MED nas aulas de Educação Física. Através de três entrevistas, procurou-se compreender a adesão ao modelo, o impacto motivacional, a aquisição de competências, as dinâmicas interpessoais e os desafios percebidos. O estudo foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), e os resultados mostram uma aceitação positiva do MED, destacando-se o seu potencial pedagógico para a promoção de experiências significativas de aprendizagem, apesar de alguns obstáculos iniciais nomeadamente da organização da turma.

4.9.2. Introdução

O MED, proposto inicialmente por Siedentop (1994a), surgiu como uma alternativa pedagógica com o objetivo de proporcionar aos alunos uma experiência desportiva mais autêntica e significativa no contexto escolar. Este modelo organiza o processo de ensino em torno de épocas desportivas, equipas permanentes, papéis rotativos (como treinador, árbitro ou estatístico) e uma forte ênfase na competição formal e informal, promovendo a inclusão, a responsabilidade e o espírito de equipa.

Com o passar dos anos, o MED foi objeto de várias investigações em contextos educacionais distintos, demonstrando o seu potencial para aumentar a motivação dos alunos, o envolvimento ativo, o desenvolvimento de competências motoras e interpessoais e o sentido de pertença (Hastie et al., 2011; Wallhead & Ntoumanis, 2004). Este modelo tem sido reconhecido pela sua capacidade de promover não apenas a aprendizagem técnica, mas também

competências sociais fundamentais, como o respeito, a cooperação e a empatia, como os estudos de Mesquita et al. (2012).

Num contexto português, estudos como os de Araújo, Silva e Ferreira (2020) e Mesquita, Hastie e Martins (2012) têm vindo a confirmar os efeitos positivos do MED, especialmente no desenvolvimento de valores sociais, responsabilidade e competências decisórias. Contudo, apesar do corpo crescente de evidência, é fundamental compreender como os alunos percebem a implementação prática do MED, com base nas suas vivências pessoais e interpessoais, o que justificou a pertinência deste estudo qualitativo.

4.9.3. Revisão da Literatura

A literatura científica sobre o MED é ampla e diversificada, abordando diferentes dimensões da experiência dos alunos em contexto escolar. Siedentop (1994a), na obra fundadora *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*, propôs um modelo centrado na vivência autêntica do desporto, com épocas organizadas e papéis rotativos, permitindo aos alunos assumir múltiplas responsabilidades dentro e fora do jogo.

Estudos como os de Hastie and Buchanan (2000) revelaram que o MED proporciona experiências desportivas mais positivas, sobretudo por promover o trabalho em equipa e a autonomia dos alunos. Da mesma forma, Wallhead and O'sullivan (2005) destacaram que o modelo é adaptável ao contexto escolar e pode ser usado para atender a diferentes objetivos pedagógicos.

No que diz respeito ao impacto na motivação dos alunos, a investigação de Wallhead and Ntoumanis (2004) mostrou que o MED aumenta a motivação intrínseca dos participantes e promove uma maior persistência na prática da atividade física. Já Hastie, Rudisill e Wadsworth (2013) exploraram o papel da “voz e escolha” no MED, sublinhando que a autonomia conferida aos alunos promove o seu envolvimento e autoestima.

Relativamente às competências técnicas e táticas, Mesquita, Farias e Hastie (2012) analisaram os efeitos de uma unidade híbrida baseada no MED e em jogos de invasão, concluindo que houve melhorias significativas na tomada de decisão, na execução técnica e na performance geral dos alunos.

Por outro lado, Araújo, Silva e Ferreira (2020) evidenciaram o papel do MED no desenvolvimento de valores sociais e na assunção de responsabilidades pelos alunos, reforçando que o modelo contribui para o crescimento pessoal e interpessoal dos praticantes.

Além disso, a obra de Bardin (2011) sobre análise de conteúdo constitui uma base metodológica fundamental para estudos qualitativos nesta área, permitindo interpretar as percepções dos alunos de forma estruturada e rigorosa.

Apesar de os efeitos positivos do MED estarem amplamente documentados na literatura nacional e internacional, permanece a necessidade de compreender como os alunos percebem e vivenciam a sua aplicação prática nas aulas de Educação Física — especialmente quando o modelo é implementado ao longo de um ano letivo completo e em modalidades ou conteúdos distintos. Tendo optado por aplicar o MED com a minha turma residente, tornou-se pertinente dar voz aos próprios alunos, valorizando as suas experiências e interpretações.

Assim, este estudo teve como propósito explorar as percepções dos alunos do ensino secundário sobre a aplicação do MED, procurando compreender as suas experiências, motivações, dificuldades e aprendizagens decorrentes da implementação do modelo.

4.9.3.1. Objetivos Específicos

- Compreender as percepções dos alunos sobre a vivência das diferentes dimensões do MED, como os papéis rotativos, o trabalho em equipa e a estrutura de temporada.
- Analisar o impacto percebido do MED na motivação, envolvimento e autonomia dos alunos durante as aulas de Educação Física.
- Investigar de que forma os alunos reconhecem o desenvolvimento de competências sociais e pessoais (ex.: responsabilidade, cooperação, empatia) no contexto do MED.
- Recolher sugestões dos alunos sobre a aplicação e melhoria futura do modelo, com base na sua experiência direta.

4.9.4. Metodologia

4.9.4.1. Participantes

Foram realizadas três entrevistas coletivas por equipa. A turma, turma 11.º ano (18 alunos, dos quais 12 eram do sexo masculino e 5 do sexo feminino com uma idade média da turma de 16anos), numa escola pública de Portugal. Para proteger a imagem dos alunos o nome deles foi substituído por nomes fictícios. Cada equipa foi constituída por seis elementos, o que permitiu a formação de três equipas no total. A constituição das equipas foi realizada com base na análise de diferentes critérios. Para esse efeito, foram auscultadas diversas fontes: a opinião da professora que lecionou a disciplina no ano anterior, as classificações previamente obtidas pelos alunos, as preferências expressas pelos próprios alunos relativamente aos colegas com quem gostariam de trabalhar em equipa, bem como a observação do relacionamento interpessoal entre eles. O único critério obrigatório, e não negociável na formação das equipas, foi a obrigatoriedade de assegurar um equilíbrio no número de rapazes e raparigas em cada grupo.

4.9.4.2. Instrumentos

Utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com autorização prévia dos participantes. As entrevistas abordaram questões relativas à motivação, participação, aprendizagem técnica, trabalho em equipa, entre outros tópicos relacionados com o MED.

4.9.4.3. Análise dos Dados

O estudo seguiu, a técnica de análise dos conteúdos (Bardin, 2011), categorizando as respostas segundo temas recorrentes. Foram selecionados excertos ilustrativos de cada entrevista, com indicação com o nome da equipa e nome dos alunos.

4.9.4.4. Categorias de Estudo

As categorias analisadas foram: (1) Compreensão e Adesão ao Modelo, (2) Motivação e Participação Ativa, (3) Desenvolvimento de Competências

Técnicas e Táticas, (4) Relações Interpessoais e Espírito de Equipa, (5) Críticas e Desafios Identificados.

4.9.5. Resultados e Discussão

A análise dos dados recolhidos nas entrevistas foi organizada em cinco categorias, permitindo compreender de forma aprofundada as perceções dos alunos sobre a aplicação do MED. Cada uma destas categorias é analisada à luz de evidências empíricas e referências científicas.

4.9.5.1. Compreensão e Adesão ao MED

A compreensão da lógica estrutural do MED e a aceitação dos seus princípios são fundamentais para o sucesso da sua implementação. Os excertos revelam uma boa apropriação da lógica do modelo por parte dos alunos:

"Acho que é fixe porque aprendemos todos, cada um tem o seu papel, e é como se fosse uma equipa de verdade." (Equipa Poço, Joana)

"Gostei porque cada um tinha de fazer a sua parte e, se não fizéssemos, a equipa perdia pontos." (Equipa Pinguins, Diogo)

Estas falas refletem a adesão à lógica de responsabilidade coletiva promovida pelo modelo. Siedentop et al. (2020) referem que o MED promove uma compreensão mais ampla das dinâmicas do desporto, ao responsabilizar os alunos por diferentes papéis no processo educativo, contribuindo para uma experiência autêntica e significativa. Além disso, estudos de Hastie et al. (2011) evidenciam que a estrutura de papéis rotativos permite aos alunos experimentar funções de liderança e organização, promovendo um sentimento de pertença ao grupo.

4.9.5.2. Motivação e Participação Ativa

A motivação foi uma das dimensões mais salientadas pelos entrevistados, sobretudo pela forma lúdica e envolvente com que o MED foi aplicado:

"É muito mais divertido do que o normal, porque temos jogos, temos campeonatos, fazemos tudo como se fosse real." (Equipa Pinguins, Miguel)

"Ninguém ficava parado. Mesmo quem não gosta muito de jogar estava sempre a ajudar, a fazer estatísticas ou a arbitrar." (Equipa Costeletas, Mariana)

Estes testemunhos mostram como o MED contribui para o aumento da motivação intrínseca. Segundo Deci and Ryan (2000), o sentimento de autonomia, competência e pertença são fundamentais para a motivação intrínseca, todos eles reforçados pela dinâmica do MED (Wallhead & Ntoumanis, 2004). A estrutura gamificada do modelo, ao incluir pontuações, rankings e funções diversificadas, permite o envolvimento de alunos com diferentes perfis e preferências, tornando a aula mais inclusiva (Farias et al., 2017).

4.9.5.3 Desenvolvimento de Competências Técnicas e Táticas

O MED tem sido referenciados pelo seu impacto na aprendizagem efetiva de competências técnico-táticas (Pereira et al., 2013). Os alunos relataram ganhos progressivos nas suas habilidades:

"No início eu não sabia bem como jogar, mas depois com os treinos e os jogos aprendi muito mais." (Equipa Poço, Daniela)

"Comecei a perceber quando é melhor atacar ou defender, e isso ajudou a jogar melhor." (Equipa Costeletas, Vasco)

Estudos de Mesquita, Farias e Hastie (2012) e Araújo et al. (2020) apontam que a organização das unidades de ensino em forma de “temporada” e a repetição contextualizada das situações de jogo permitem maior retenção do conhecimento, bem como o desenvolvimento da literacia motora. Além disso, os momentos de reflexão coletiva após os jogos incentivam a metacognição e a aprendizagem estratégica.

4.9.5.4. Relações Interpessoais e Espírito de Equipe

A dimensão social da experiência educativa foi amplamente reconhecida pelos participantes:

"Aprendi a ajudar mais os meus colegas, a ter espírito de equipa, e a trabalhar em conjunto." (Equipa Poço, Gustavo)

"Mesmo quando alguém falhava, nós apoiávamos. Isso foi o mais fixe de tudo." (Equipa Pinguins, José)

O MED favorece o desenvolvimento de relações positivas entre os alunos, incentivando comportamentos colaborativos e atitudes de suporte mútuo (Hastie & Wallhead, 2016). A criação de equipas permanentes promove coesão, comunicação e interajuda, conforme também evidenciado por Wallhead and O'sullivan (2005), que identificam nestas práticas um forte potencial de promoção da inclusão social.

4.9.5.5. Críticas e Desafios Identificados

Apesar do reconhecimento generalizado dos benefícios do MED, os alunos também identificaram limitações na sua implementação:

"Às vezes era confuso quando alguém não fazia o papel direito, e isso atrapalhava o jogo." (Equipa Poço, Artur)

"Nem todos queriam ser treinadores ou árbitros, então o professor tinha que insistir." (Equipa Pinguins, Ana)

Tais dificuldades apontam para a necessidade de formação prévia e acompanhamento contínuo. Como referem O'Leary (2016) e Farias et al. (2017), a adaptação inicial ao modelo exige um período de ajustamento, no qual o papel do professor é crucial para orientar os alunos e garantir o equilíbrio entre liberdade e estrutura.

4.9.6. Conclusão

Este estudo teve como propósito explorar as percepções dos alunos de uma turma do 11.º ano sobre a aplicação do MED ao longo de todo o ano letivo, procurando compreender as suas experiências, motivações, dificuldades e aprendizagens decorrentes da implementação do modelo.

A análise qualitativa das entrevistas com as três equipas permite concluir que a aplicação do MED foi percecionada de forma positiva pelos alunos, promovendo envolvimento, motivação e aprendizagem significativa. A estrutura do modelo, que inclui papéis diversos, equipas permanentes, sistema competitivo e momentos de tomada de decisão, favoreceu não apenas o desenvolvimento motor e tático, mas também competências interpessoais e sociais essenciais.

As evidências recolhidas, sustentam a eficácia do MED como uma abordagem centrada no aluno, promotora de autonomia, responsabilidade e cooperação. Contudo, desafios como a resistência inicial ao cumprimento de papéis e a necessidade de apoio docente reforçam a importância de uma implementação planeada e contextualizada.

O estudo reforça o valor do MED como ferramenta pedagógica robusta e versátil, devendo ser continuado em diferentes contextos escolares e em articulação com outros modelos pedagógicos. Futuras investigações poderão beneficiar da triangulação com observações e dados quantitativos para enriquecer a compreensão do impacto do modelo a longo prazo.

5. Enquadramento da Participação Escola-Comunidade

A dimensão Escola-Comunidade constitui uma ligação fundamental entre o espaço educativo e o meio social onde este se insere. Ser professor vai muito além do simples ato de lecionar, implica também a forma como nos envolvemos e comunicamos com a comunidade escolar. Neste sentido, o nosso professor cooperante desempenhou um papel importante ao incentivar-nos, desde o início, a participar ativamente em atividades que contribuíssem para o bem-estar e desenvolvimento da comunidade educativa. Esta postura permitiu-nos compreender a relevância de uma escola aberta, colaborativa e integrada no seu contexto social. Por isso mesmo, eu participei em visitas de estudo, no Tetratlo, no corta-mato escolar, nas olimpíadas do desporto do curso de desporto, em palestras e na criação do grupo de ciclismo da escola.

5.1. Visitas de Estudo

No dia 9 de dezembro, tive a oportunidade de acompanhar uma visita de estudo com a minha turma titular, no âmbito da disciplina de Português, a convite da professora da disciplina. O principal objetivo da visita foi aprofundar o conhecimento sobre a vida e obra de Camilo Castelo Branco, com especial enfoque no romance “Amor de Perdição”. Durante a manhã, visitámos a Cadeia da Relação do Porto, local onde Camilo esteve preso e onde escreveu parte da referida obra. Esta visita permitiu contextualizar historicamente o autor e entender melhor as circunstâncias que influenciaram a sua escrita. Já no período da tarde, deslocámo-nos à Casa de Camilo, onde o escritor viveu os últimos anos da sua vida. A visita revelou-se extremamente enriquecedora, não só pelo valor cultural e literário, mas também pelo impacto positivo que teve nos alunos, que demonstraram grande interesse e envolvimento ao longo de toda a atividade. Foi, sem dúvida, uma experiência bem-sucedida e muito proveitosa para todos.

No dia 9 de maio, o grupo de biologia e geologia, convidou-me para uma visita ao Parque Paleozoico de Valongo e praia de Lavadores (Vila Nova de Gaia). Esta visita teve o objetivo de estudar aspetos da geologia e a biologia destas duas regiões, sendo uma visita que eu gostei bastante porque tive a oportunidade de recordar vários temas que eu ainda sabia da frequência desta

disciplina no meu 10º e 11º anos de escolaridade. A viagem foi marcada por bons momentos com os alunos e os professores, o que tornou a visita mais marcante ainda.

No dia 30 de maio, participei noutra visita de estudo, à Ilha de São Simão em Vigo, na Espanha. Foi uma visita, organizada pelo o grupo de português, com objetivo de verem e sentirem uma das ilhas retratadas pelos trovejadores da antiguidade, com por exemplo Meendinho. A visita também ficou marcada porque a ilha foi um hospital para leprosaria e depois uma prisão. Mas o que mais me impressionou foi o facto de ficar a saber que durante e no após guerra franquista, a ilha foi usada como campo de concentração e de extermínio onde morreram assassinados milhares de presos políticos contrários ao regime do ditador Franco. No entanto, foi uma visita que gostei bastante de participar.

5.2. Tetratlo

No dia 20 de dezembro de 2024, realizou-se, durante a manhã, a atividade do Tetratlo, um evento desportivo composto por quatro estações: Velocidade, Lançamento do Peso, Pentasalto e 4x10 metros, culminando numa estafeta final com equipas mistas (cinco elementos por equipa). No final da competição, foram entregues prémios aos três primeiros classificados de cada escalão e género.

Esta atividade foi concebida e organizada por todos os estagiários do nosso núcleo de estágio, em colaboração com os do grupo de estágio da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Tive o privilégio de ser responsável pela criação do cartaz promocional do evento, que foi aprovado pelos PC.

Nesse dia, cheguei cedo para auxiliar na preparação e organização das diferentes estações. Após a montagem de todos os espaços, os alunos foram distribuídos por escalões, de forma a participarem nas várias provas de forma equilibrada. A minha principal responsabilidade foi na estação de Velocidade, onde fiquei encarregado de explicar os procedimentos da prova aos alunos e registar os respetivos resultados.

De forma geral, a atividade decorreu de acordo com o planeado. A organização foi eficaz, e a presença de professores em cada estação, com os

seus computadores para submissão imediata dos resultados, contribuiu para um desenrolar fluido e bem-sucedido do torneio.



Figura 3 - Cartaz do Tetratlo.

5.3. Corta-Mato

No dia 19 de novembro, durante o período da manhã, realizou-se o Corta-Mato Escolar, a primeira grande atividade em que tive a oportunidade de participar na escola. Esta experiência marcou-me pela sua dimensão e envolvimento de toda a comunidade escolar.

Nesse dia, estive presente desde cedo para ajudar na montagem do percurso, colaborando com a equipa responsável por toda a organização logística. Além disso, fiquei encarregado da distribuição dos lanches aos alunos no final da prova, assegurando que todos recebessem a sua refeição após o esforço físico.

Este evento foi particularmente especial, pois contou com a participação dos alunos da Escola Abel Varzim, que se deslocaram até à escola-sede para participar na atividade. Foi também o ano com maior adesão até ao momento, com um impressionante número de 558 alunos inscritos.

No geral, foi um dia diferente e muito gratificante. A energia positiva e o envolvimento dos alunos tornaram esta experiência única. Posso afirmar com segurança que foi uma das atividades em que mais gostei de participar durante o meu estágio.

5.4. Olimpíadas do Desporto do Curso de Desporto

As Olimpíadas do Desporto do Curso Profissional de Técnico de Desporto são uma atividade anual que envolve todos os professores de Educação Física da escola. A edição deste ano decorreu nos dias 2 e 3 de abril e contou com a participação das três turmas do curso, que competiram em várias modalidades desportivas, como futebol, voleibol, ginástica, basquetebol, andebol, entre outras.

Com vista ao bom funcionamento do evento, o meu PC solicitou a minha colaboração na organização e apoio às atividades. Nesse sentido, ajudei na montagem de diversos materiais desportivos necessários para as diferentes modalidades em competição e estive disponível para ajudar no que fosse preciso.

Gostaria de destacar, em particular, a minha participação na arbitragem da modalidade de andebol, onde colaborei diretamente com o meu PC. Esta experiência foi extremamente enriquecedora, pois permitiu-me não só aplicar conhecimentos técnicos, mas também observar o entusiasmo e o espírito desportivo demonstrado pelos alunos, tanto os que competiam como os que assistiam aos jogos.

Foi, sem dúvida, uma atividade muito gratificante, que reforçou a importância do desporto como ferramenta de desenvolvimento pessoal e social no contexto escolar.

5.5. Palestras

No dia 11 de março, a pedido da professora Mary Sánchez, foi organizada uma palestra direcionada ao Curso Profissional de Técnico de Desporto, com o tema centrado no mundo do futebol feminino e masculino.

A atividade decorreu em formato de mesa redonda, tendo como moderador Paulo Monteiro, diretor do jornal Correio do Minho. O painel de convidados foi composto por profissionais com experiência no futebol nacional: Miguel Santos, Daniela Veloso, Maria Gaspar, Rúben Fernandes e Pedro Duarte.

Esta palestra proporcionou aos alunos uma oportunidade única de ouvir testemunhos reais sobre a vivência no futebol em Portugal, tanto no setor

feminino como no masculino. Para além disso, os estudantes puderam colocar questões diretamente aos intervenientes, esclarecendo dúvidas e aprofundando o seu conhecimento sobre o meio desportivo profissional. Foi um prazer participar nestas palestras e ajudar a professora Mary Sánchez.



Figura 4 - Palestras "O Futebol Feminino e Masculino" de (Anselmo, 2025).

5.6. Desporto sobre Rodas

Após uma conversa com o professor Lourival, docente de Educação Física na escola onde estou a estagiar, surgiu a ideia de criar um grupo de ciclismo escolar. Esta proposta teve como base a recente iniciativa da Câmara Municipal de Barcelos, que incentivou o uso da bicicleta como meio de transporte, investindo cerca de 4,3 milhões de euros na construção de ciclovias por todo o concelho, sendo que uma dessas ciclovias termina precisamente em frente à escola. Tendo isso em conta, eu e o professor Lourival apresentámos, à direção da escola, a ideia de criar um clube de ciclismo com o objetivo de promover hábitos de mobilidade sustentável e ativa entre os alunos. Verificámos, no entanto, que a escola não possuía bicicletas suficientes para dar início ao projeto. Conseguimos reunir três bicicletas, mas esse número era ainda insuficiente.

Foi então que recorremos ao apoio da professora Andreia Pizarro, que desde o início se mostrou disponível para ajudar caso fosse necessário adquirir ou arranjar bicicletas. Graças a esse apoio, a escola estabeleceu um protocolo

com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que resultou no empréstimo de quatro bicicletas adicionais. Com este reforço, conseguimos dar início ao projeto. Todas as sextas-feiras, acompanhamos os alunos nas sessões práticas, ensinando-os a andar de bicicleta, a compreender as regras básicas de segurança rodoviária e a conhecer melhor a mecânica e funcionamento da bicicleta.

Este é um projeto que me tem dado muito orgulho e motivação, não só por ter tido um papel ativo na sua criação, mas também pela oportunidade de inspirar os alunos a adotarem hábitos saudáveis e sustentáveis. A resposta positiva dos participantes tem reforçado o meu entusiasmo e vontade de continuar a contribuir para o sucesso desta iniciativa.



Figura 5 - Cartaz da escola sobre rodas

5.7. Revista Amanhecer

A revista Amanhecer é uma publicação anual da nossa escola que reúne textos de opinião de alunos, professores, funcionários e membros da comunidade educativa. Este ano, o tema central foi "Amor, Riso e Filosofia", convidando todos a refletir sobre a vida, os sentimentos e o pensamento crítico de forma mais humana e leve.

A pedido da organização da revista, fui convidado a contribuir com um texto de minha autoria. Intitulado "A importância do desporto para a sociedade", o texto aborda o impacto profundo que o desporto tem na vida dos seres humanos. Exploro como o desporto, para além dos benefícios físicos, promove valores essenciais como o respeito, a solidariedade, o espírito de equipa e a

superação pessoal, elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais saudável, coesa e justa.

Através da prática desportiva, crianças, jovens e adultos aprendem não só a competir, mas também a partilhar, a respeitar regras e a lidar com vitórias e derrotas. Assim, o desporto torna-se um verdadeiro instrumento educativo e social, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento individual e coletivo.

Foi com grande entusiasmo que aceitei este desafio, acreditando que a reflexão sobre o desporto também se enquadra no espírito de Amor, Riso e Filosofia, porque o desporto é, em si, uma expressão de paixão, de alegria e de pensamento estratégico.



Figura 6 - Artigo na revista Amanhecer.

6. Conclusões e Perspetivas para o futuro

Num piscar de olhos, cheguei ao fim de um ano em que finalmente fui aquilo que sempre ambicionei ser: Professor de Educação Física. O EP teve um papel fundamental na minha formação, proporcionando-me muito mais do que imaginava no início. Ao longo desta experiência, tive a oportunidade de ensinar, aprender, errar e evoluir nas minhas competências. Foram inúmeros os desafios, partilhas e vivências que marcaram o meu percurso. O meu crescimento, tanto a nível profissional como pessoal, foi inegável, deixando-me com um profundo sentimento de gratidão pelo caminho percorrido, pelo gosto que desenvolvi pela profissão e por todos aqueles que me acompanharam nesta jornada.

Este estágio permitiu-me compreender a importância de um planeamento bem estruturado e intencional, orientado pelos objetivos de aprendizagem e pelas necessidades dos alunos. Na prática, ou seja, no contexto da aula, percebi que a capacidade de identificar dificuldades, corrigir e adaptar estratégias dá verdadeiro sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Foi um processo evolutivo, inicialmente marcado por dificuldades na reflexão. Contudo, com a experiência, fui ajustando estratégias de gestão e organização da aula, superando obstáculos e promovendo aprendizagens mais significativas. Ao alinhar melhor os objetivos com a prática, melhorei também a minha instrução e os feedbacks, tornando-os mais claros e eficazes.

Concluo este ciclo com a certeza de que este ano foi apenas o começo de uma longa caminhada. Pergunto agora a mim mesmo: “Quais os próximos passos?”. Quero continuar a ser treinador, após concluir o curso, e integrar uma escola como Professor de Educação Física.

Nada melhor do que terminar recordando o momento mais marcante deste percurso: na última aula, os meus alunos disseram-me: **“Obrigado por nos ajudar a sermos melhores alunos. Certamente vai ser um excelente professor porque nos ajudou sempre a superarmo-nos, dentro e fora da aula”**, e ofereceram-me um abraço coletivo cheio de carinho. Tenho a enorme felicidade de saber que deixei a minha marca na história de cada um deles. Agradeço-lhes profundamente por tudo o que me deram ao longo deste ano.

7. Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In M. d. Educação (Ed.), *Reorganização Curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas* (pp. 7–16). Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Almeida, J., Leandro, T., & Batista, P. (2013). Dilemas e dificuldades do estudante-estagiário no decurso do estágio profissional: estudo centrado na relação professor-aluno. In FADEUP (Ed.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 207–225). Edições FADEUP.
- Anselmo, R. (2025). "O futebol Femenino e Masculino". Correio do Minho. Retrieved 26-06-2025 from <https://correiodominho.pt/noticias/no-futebol-portugus-h-um-velho-ancio-e-uma-menina-de-seis-ou-sete-anos/159475>
- Aquino, J. G., & Guirado, M. C. (1995). *Magistério: A formação do professor através da pesquisa*. Summus.
- Araújo, R., Silva, P., & Ferreira, M. (2020). Desenvolvimento de valores sociais e responsabilidade no Modelo de Educação Desportiva. *Jornal de Ciências do Desporto*, 25(1), 45–60.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa. Portugal.
- Batista, P. (2013). *A aprendizagem em educação física e a formação de professores*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P., Graça, A. B., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional em Educação Física: Tensões e dilemas da formação inicial de professores. In FADEUP (Ed.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33–52). Edições FADEUP.
- Batista, P., & Leite Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52).
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação. In FADEUP (Ed.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33–52). Edições FADEUP.
- Bento, J. O. (2003a). Educação Física e desporto escolar: uma perspetiva crítica. *Educação Física e desporto escolar: uma perspetiva crítica é Visão e Contextos.*, 1, 7–16.

- Bento, J. O. (2003b). *Educação Física: A procura da identidade*. FMH Editora.
- Bento, J. O. (2003c). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical education and sport pedagogy*, 22(5), 473–489. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
- Carreiro da Costa, F. (2001). Educação Física e desenvolvimento curricular: a formação de professores e os saberes da prática. In: Lisboa: FMH Edições.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Curtner-Smith, M. D., & Sofo, S. (2004). Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9(3), 347–377.
- Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2005). *Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica*. Guanabara Koogan.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- DGE, D.-G. d. E. (2018). *Aprendizagens essenciais – Educação Física – Ensino Secundário*.
- Farias, C., Andrew, H. P., & and Mesquita, I. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, 22(4), 460-476. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1040752>
- Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar: Desafios e oportunidades*. Edições FADEUP.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliação das aprendizagens: desafios às práticas docentes*. Porto Editora.

- Fonseca, A. M., Oliveira, A. S., & Ferreira, J. P. (2014). Motivações para o ingresso na formação em Educação Física e Desporto. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 22(1), 42–50.
- Gallardo-Fuentes, F., Castejón, F. J., & Méndez-Giménez, A. (2016). La reflexión docente en la formación inicial del profesorado de Educación Física: una experiencia desde la práctica reflexiva. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(2), 127–134.
- Graça, A. B. (2008). *Jogos Desportivos: Ensinar a jogar*. Visão e Contextos.
- Graça, A. B., Batista, P., & Mesquita, I. (2019). *Avaliação em Educação Física: Um guia para práticas pedagógicas*. Edições FMH.
- Graham, G., Holt-Hale, S., & Parker, M. (2009). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education*. McGraw-Hill.
- Hastie, P. A., & Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35.
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical education and sport pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Hastie, P. A., E., R. M., & and Wadsworth, D. D. (2013). Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 38-56. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.701203>
- Hastie, P. A., & Wallhead, T. (2016). Models-based practice in physical education: The case for sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 390-399.
- Hutzler, Y., Lieberman, L. J., & Kozub, F. M. (2019). Inclusive physical education: Changing attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 232–248.
- Januário, C. (1996). Contributo para uma reflexão sobre o feedback no processo de ensino-aprendizagem em Educação Física. *Revista Horizonte*, 50, 33–39.
- Londoño, J. (2007). Avaliação educacional: Reflexões sobre a intencionalidade e o objeto de avaliação. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 43(2), 1–10.

- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219. <https://doi.org/10.1177/1356336x12440027>
- Mesquita, I., & Graça, A. B. (2004). O Modelo de Educação Desportiva: Das características às possibilidades de aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, 15(1), 27–36.
- Mesquita, I., Graça, A. B., Rosado, A., & Batista, P. (2011). *Ensino e aprendizagem dos jogos desportivos: Formação de professores e investigação*. FMH Editora.
- Mesquita, I., Hastie, P., & Martins, M. J. (2012). Reflexão e aprendizagem na Educação Física. *Revista Iberoamericana de Educación Física y Deporte*, 2, 1–15.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education* (r. Edition, Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- O'Leary, N. (2016). Learning informally to use the 'full version' of teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 22(1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/1356336x15586177>
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. J. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29–43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.29>
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Artmed Editora.
- Pieron, M. (2005). *Didática da Educação Física: Aprendizagem e ensino*. Artmed.
- Pires, V., Oliveira Farias, G., & Fazendeiro Batista, P. M. (2019). Construção da identidade profissional docente de estagiários em educação física. *Educación Física y Ciencia*, 21(4), 104-104.
- Ponte, J. (2004). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática* (Vol. 24). UFPR.

- Quennerstedt, M. (2019). Healthying physical education – on the possibility of learning health. *Physical education and sport pedagogy*, 24(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>
- Ribeiro, L. (2000). *Avaliação e planeamento em Educação Física: Conceitos e práticas*. Edições ASA.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (n. ed., Ed.). Times Mosby College.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Rodrigues, Â. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. In *Modelos e práticas de formação inicial de professores* (pp. 14).
- Roldão, M. d. C. (2007a). *Profissionalismo docente: A construção do saber pedagógico do professor*. Porto Editora.
- Roldão, M. d. C. (2007b). Saberes profissionais dos professores: Entre a profissionalidade e a transprofissionalidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 7–25.
- Roldão, M. d. C. (2007c). *Ser professor: Um ofício com identidade em construção*. Porto Editora.
- Rosado, A. (2016). *Planeamento em Educação Física: Modelos de lecionação* [Apresentação de slides]. Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *O Professor de Educação Física – Da Formação à Prática*. FMH Edições.
- Sánchez Neto, L. M., Cilento, A. Z., Inocêncio, D., & Masson. (2006). *Perspectivas de organização dos conteúdos da Educação Física escolar: blocos de conteúdo e unidades temáticas*. Editora Plêiadeos.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mayfield Publishing.
- Siedentop, D. (1994a). Quality PE through positive sport experiences: Sport education. *Champaign, IL: Human Kinetics*.
- Siedentop, D. (1994b). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics.

- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2020). *Complete Guide to Sport Education*. Human Kinetics.
<https://books.google.pt/books?id= axqvQEACAAJ>
- Tavares, F., Moreira, J., & Rodrigues, J. (2013). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
<https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Veronezi, D. F. L., Gomes, H. T. F. R., & Beneti, C. P. (2024). Corporeidade e Educação Física: uma reflexão sobre o ser em movimento. *Revista Unifev: Ciência & Tecnologia*, 4(1), 35-46.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. ERIC.
- Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical education and sport pedagogy*, 10(2), 181-210.
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas* (Vol. 22). EDUCA. <http://hdl.handle.net/10451/3704>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99.

Anexo

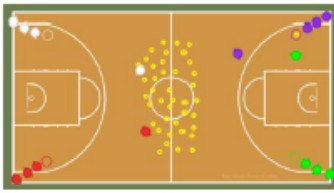
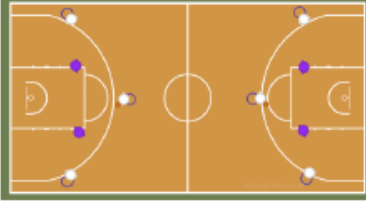
Anexo 1 - Modelo de Plano de Aula.

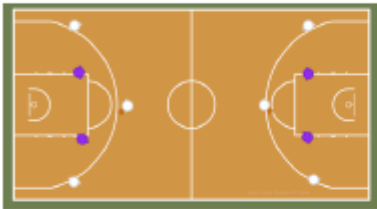
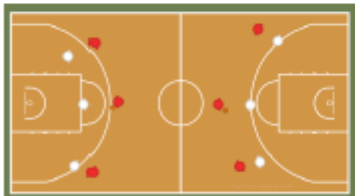


Mestrado em Ensino nos Ensinos Básicos e Secundários
Estágio Profissional na Escola Secundaria de Barcelos
Ano Letivo 2024 - 2025



Unidade didática: Basquetebol (7 e 8) de 14			Aula nº 31 e 32	Prof. Dário Rodrigues
Ano/Turma:	Data: 14/11/2024	Hora: 11h50	Material: bolas, sinalizadores, arcos e coletes.	
		Duração: 01h		
Nº de Alunos: 18	Espaço de Aula: G1			
Função Didática: Avaliação Formativa				
Objetivo Geral: Avaliar o progresso dos alunos e a retenção dos conteúdos já aprendidos nas últimas aulas.				
Motor: Desenvolver a iniciativa de grupo, melhorando o elemento tático passa e corta.		Cognitivo: Conhecer e aplicar as regras de reposição da bola em jogo, em situação de jogo 3x3.		Socioafetivo: Cooperar e comunicar com os colegas; aceitar as decisões dos árbitros.

	⌚	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	11h58-12h00 (2')	- Contextualizar a aula	-	- Marcar as presenças dos alunos e dizer o funcionamento da aula.	-
	12h00-12h10 (10')	- Preparar os alunos fisicamente e cognitivamente para a aula.	- Corrida, travagens, paragens e acelerações.	Nome do Jogo: Jogo da "Diamantes" Descrição: Vão estar distribuídos, sinalizadores em todo o campo, onde o objetivo é recolher o máximo de sinalizadores possível, até ao tempo definido, sendo que podem roubar sinalizadores as outras equipas. A equipa que tiver mais sinalizadores no seu arco, ganha o jogo. 	- A equipa que obter mais sinalizadores de no seu campo ganha o jogo.
FUNDAMENTAL	12h10-12h25 (15')	- Os alunos realizam em situação reduzida de 3 x 2, com defesa passiva, para trabalhar a colocação nos spots.	- Passe de peito, passe picado, corta e vai, corta a submarcação, lançamento da passada, lançamento em apoio, deslocamentos e receções.	Nome do Jogo: Situação de jogos 3 x 2 para trabalhar a colocação nos spots corretos. Com defesa passiva. Descrição: No campo de basquetebol vou estar 3 arcos, que serão os spots de colocação do jogo de basquetebol 3 x 3, o objetivo do exercício será trabalhar o corte para o cesto, e a colocação para os spots correspondente. 	Equipa com bola: - Procurar criar situações de finalização através do "passe e vai", desmarcações constantes e procurar tomar as melhores decisões em prol da equipa. - Procurar sempre o spot adequado a jogada. Equipa sem bola: - Adotar uma defesa individual; procurar impedir a progressão do adversário no campo, com as mãos nas costas.

FINAL	12h25-12h40 (15')	- Os alunos realizam em situação reduzida de 3 x 2, com defesa ativa, para trabalhar a colocação nos spots e a defesa individual.	- Passe de peito, passe picado, corta e vai, corta a submarcação, lançamento da passada, lançamento em apoio, deslocamentos e receções.	Nome do Jogo: Situação de jogos 3 x 2 para trabalhar a colocação nos spots corretos. Com defesa ativa. Descrição: Seguindo a estrutura do exercício anterior, de preencher corretamente os spots, no então, já poderão realizar os lançamentos conhecidos, ou até mesmo progredindo para o cesto se nem defesa estiver a pressionar. 	Equipa com bola: - Procurar criar situações de finalização através do "passe e vai", desmarcações constantes e procurar tomar as melhores decisões em prol da equipa. - Procurar sempre o spot adequado a jogada. - Analisar a melhor oportunidade de fazer o lançamento. Equipa sem bola: - Adotar uma defesa individual; procurar impedir a progressão do adversário no campo, com as mãos nas costas.
	12h40-13h00 (20')	- Os alunos realizam jogo formal 3 x 3 para trabalhar as transições e organizações defensivas e ofensivas.	- Passe de peito, passe picado, lançamento da passada, lançamento em apoio, deslocamentos e receções.	Nome do Jogo: Jogo 3 x 3. Descrição: Situação jogo normal, sendo que a equipa que está a defender, de definir qual elemento da equipa adversária deve fazer defesa individual, e recupera a bola da equipa atacante para marcar cesto. A equipa atacante, dever progredir no terreno de jogo sem perder a bola o mais rápido possível e marcar cesto. 	Equipa com bola: - Procurar criar situações de finalização através do "passe e vai", desmarcações constantes e procurar tomar as melhores decisões em prol da equipa. Equipa sem bola: - Adotar uma defesa individual; procurar impedir a progressão do adversário no campo.
	13h00-13h05 (5')	-	-	- Considerações finais	-

Observações:

Anexo 2 - Modelo de UD

Unidade Didática de Basquetebol									
Data			24/out	07/nov	08/nov	14/nov			
Aula nº			1 + 2	3 + 4	5 + 6	7 + 8	9 + 10	11 + 12	13 + 14
Duração			90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Conteúdos									
Técnica	Passe	Peito	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	Avaliação Formativa	C		Avaliação Sumativa
		Picado		I/E	E		C		
	Recepção			I/E	E		C		
	Drible	Progressão		I/E	E		C		
		Proteção			I/E		E	C	
	Lançamento	Apoio		I/E	E		C		
Passada		I/E		E	C				
Tática	Ofensiva	Passe e corte		I/E	E		E	C	
		Posição Base Ofensiva (Tripla Ameaça)			I/E		E	C	
		Aclaramento ao drible					I/E	E	
		Corte à submarcação			I/E		E	C	
	Defensivo	Marcação Individual			I/E		E	C	
Forma de Jogo		3 x 3		I/E	E			C	
Aptidão Física	Resistência		✓	✓	✓		✓	✓	
	Força			✓	✓			✓	✓
	Velocidade				✓	✓	✓		
	Flexibilidade					✓		✓	✓
	Destreza geral		✓	✓	✓				
Conhecimento da modalidade	Objetivo do Jogo		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Principais ações técnico-táticas e Gestos técnicos		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Regras da modalidade (segurança, sinalética, etc...)		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	História e Terminologia		✓		✓				
Cooperação, Cordialidade e	Relaciona-se com cordialidade e respeito		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Fair-Play		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Cumpre as regras de jogo		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Procura o êxito pessoal e do grupo		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Legenda: I – Introdução; E – Exercitação; C – Consolidação



Anexo 3 - Modelo de Reflexão.



REFLEXÃO

Aula: 23 e 24
UD: Basquetebol

Data: 24-10-24
Aula UD: (1 e 2) de 14

Esta análise reflexiva foi meticolosamente elaborada como componente indispensável da aula instrutiva realizada na data de 24 de outubro de 2024, iniciando-se precisamente na hora designada às 11h50, aderindo assim estritamente ao horário pré-estabelecido. O cenário para esta sessão educativa foi o pavilhão designado, especificamente situado na zona denotada como G3, que proporcionou um ambiente adequado às atividades previstas para o dia.

A aula de ensino centrou-se fundamentalmente em torno da avaliação diagnóstica da modalidade de basquetebol, com ênfase acentuada na compreensão abrangente das várias capacidades, desafios e níveis existentes de conhecimentos prévios possuídos pelos alunos em relação ao desporto em questão. Esta avaliação avaliativa inicial serve como uma ferramenta crucial para mim, uma vez que proporciona uma perspetiva abrangente sobre os pontos de partida individuais de cada aluno, permitindo-me analisar posteriormente os dados recolhidos e participar numa reflexão ponderada sobre as dinâmicas de aula, facilitando também o planeamento meticoloso das estratégias pedagógicas adaptadas especificamente às necessidades educativas únicas dos meus alunos.

Na prossecução deste objetivo, concebi meticolosamente uma sequência estruturada de exercícios destinados a permitir a visualização de vários aspetos críticos da modalidade, incluindo, mas não limitado a, cenários que envolvem corte e passagem, bem como as sutilezas do corte à submarcação e os esclarecimentos necessários durante o processo do jogo.

Ao rever a execução global da aula, posso afirmar que se tratou de uma experiência predominantemente positiva, caracterizada por uma atmosfera favorável à aprendizagem. No entanto, é de salientar que o terceiro exercício não se desenrolou de acordo com o meu plano de instrução original. Este problema ocorreu devido ao facto de os alunos terem demonstrado uma



surpreendente falta de compreensão quanto à técnica de corte ao cesto, que foi o foco principal do exercício, agravado pela esmagadora pressão da equipa defensiva contra a equipa atacante, que efetivamente limitou as linhas de passe e as opções disponíveis aos jogadores. Em resposta a este desafio imprevisto, tomei a decisão de alterar a estratégia defensiva posicionando-os mais para trás, ao mesmo tempo que introduzi alguns marcadores visuais para indicar onde os jogadores deveriam idealmente estar posicionados no início do exercício.

Em relação à componente de situação de jogo da aula, este segmento chamou a minha maior atenção, pois me esforcei por preencher com precisão a ficha de avaliação diagnóstica. Durante este processo, observei que os alunos possuíam alguma compreensão fundamental dos conceitos essenciais necessários para o envolvimento no desporto. No entanto, tomou-se evidente que os elementos táticos do jogo não eram particularmente bem compreendidos ou familiares aos alunos nesta fase. Além disso, é importante destacar certos padrões de comportamento, particularmente entre algumas das participantes do sexo feminino, que, ao receberem a bola, frequentemente falharam em virar em direção ao cesto para avaliar suas oportunidades de pontuação, permanecendo orientadas de costas para a cesta em várias vezes de jogo.

Os alunos não têm ainda uma boa base de jogo. Não conseguem ler o jogo nem perceber quais as opções mais adequadas para ultrapassar os obstáculos. Vai ser um grande desafio para mim, como professor, criar condições para esse desenvolvimento

Concluindo, acredito firmemente que a participação nas aulas de basquetebol revelar-se-á imensamente enriquecedora para os alunos envolvidos, potenciando significativamente a sua experiência educativa global e contribuindo positivamente para os seus processos de ensino e aprendizagem, bem como fomentando a sua motivação intrínseca. Isto é em grande parte atribuível ao feedback substancial que recebem pelos os alunos. Terei de refletir bastante pra a criação da unidade didática.

Anexo 4 - Instrumento de Avaliação

[illegible]