



Desenvolvimento profissional de uma estudante estagiária: Observar, refletir e aprender

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Bruna Manuela Soares Nunes

Porto, julho de 2025

Ficha de Catalogação

Nunes, B. M. S. (2025). Desenvolvimento profissional de uma estudante estagiária: Observar, refletir e aprender. Porto: B. Nunes. 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: CONHECIMENTO DO CONTEÚDO; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; REFLEXÃO.

Dedicatória

Aos meus avós maternos,
onde quer que estejam, certamente se orgulham de todo o meu percurso.

À minha família,
por estar sempre presente e contribuir para as minha conquistas.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, FADEUP, que me recebeu e me permitiu adquirir os recursos, os conhecimentos e os valores fundamentais para superar este grande desafio da minha vida.

Ao Professor Orientador, pela dedicação constante, pela partilha de saberes e experiências, e por nos orientar com exigência, empatia e confiança, sempre com o propósito de nos fazer crescer e alcançar a excelência profissional.

À Professora Cooperante, pela sensibilidade humana, pelo compromisso incansável e por um apoio sempre presente, que tornaram esta jornada não só mais leve, mas profundamente enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional. Será para sempre uma inspiração e um exemplo de excelência a seguir. Obrigada pelo conhecimento e valores transmitidos!

À Escola Cooperante e a toda a comunidade educativa que contribuíram para o meu desenvolvimento desde o primeiro dia do Ensino Secundário até ao último dia como Estudante Estagiária.

Aos meus pais, pelo amor, apoio e sacrifícios que me permitiram viver todos estes anos cheios de aprendizagens e experiências únicas. Por me ensinarem tudo o que sou hoje e a lutar sempre pelos meus objetivos.

Aos meus avós maternos, por me criarem com todo o carinho, ternura e afeto.

Ao meu parceiro de vida e de estágio, por estar sempre presente em todos os momentos e nunca me deixar desistir. Juntos, conseguimos tudo!

Ao “Bando dos 4”, a equipa que me acompanhou desde o primeiro até ao último dia. Que privilégio fazer esta caminhada convosco. Entre partilhas, desafios, alegrias e dissabores, estivemos sempre lá uns para os outros. Conseguimos, malta!

Ao meu Núcleo de Estágio, por toda a entreaajuda, pelas gargalhadas nos momentos certos, pelas reflexões sérias nos momentos necessários e pelas aventuras que tornaram esta caminhada intensa numa experiência inesquecível.

À minha família e amigos, pela constante presença, amor incondicional, apoio incansável, incentivo contínuo e paciência em todos os momentos.

A todos os que cruzaram o meu caminho e que não foram mencionados anteriormente.

A todos os que, em algum momento, duvidaram de mim — muito obrigada! Foram essas dúvidas que alimentaram a minha vontade de continuar, crescer e superar-me.

Muito obrigada, a todos!

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Índice de figuras	IX
Índice de tabelas	X
Índice de anexos	XI
Resumo	XIII
Abstract	XIV
Lista de abreviaturas	XV
1. Introdução	1
1.1. Da formação à edificação da identidade profissional	2
1.2. O papel do Estágio Profissional	3
2. Enquadramento pessoal: O caminho até aqui.....	5
3. Enquadramento institucional	7
3.1. A escola cooperante que continua a ver-me crescer	7
3.1.1. Infraestruturas e funcionamento dos espaços desportivos.....	7
3.1.2. Especificidades da escola cooperante	8
3.2. Turma residente: O desafio	9
3.3. O núcleo de estágio.....	11
3.4. Turma partilhada: Desafio partilhado.....	11
3.5. Expetativas iniciais e a realidade	12
4. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	13
4.1. Educação Física: Construir competências para a vida.....	13
4.2. Pensar para agir: O planeamento como base da ação pedagógica.....	14
4.2.1. Planeamento anual: Do esboço à realidade.....	15

4.2.2. Unidade Didática	17
4.2.3. Plano de Aula	19
4.3. Realização da prática pedagógica	19
4.3.1. Mapeamento do processo de ensino-aprendizagem: Entre estratégias e práticas.....	20
4.3.2. Processo instrucional: Gestão, disciplina, instrução e clima	23
4.3.3. Modelos pedagógicos como alicerces de uma Educação Física com propósito educativo	24
4.4. Avaliar para aprender	31
4.4.1. Avaliação diagnóstica.....	31
4.4.2. Avaliação formativa	32
4.4.3. Avaliação sumativa.....	35
4.5. O breve desafio partilhado no Ensino Básico	36
4.6. Observar e refletir como ferramentas de evolução.....	38
5. Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade	40
5.1. Envolvimento nas atividades da Escola Cooperante.....	40
5.2. Presença que faz a diferença: O papel ativo do diretor de turma.....	41
5.3. “Dia do Bolo”: Uma via de integração na comunidade escolar.....	42
5.4. Uma despedida ativa.....	42
6. Área 3 – Desenvolvimento profissional	44
6.1. Formar(se) para ensinar.....	44
6.2. Estudo: Conhecimento especializado do conteúdo de uma estudante estagiária e desenvolvimento do desempenho de jogo dos alunos numa unidade didática de voleibol	46
6.2.1. Resumo	46
6.2.2. Abstract	47
6.2.3. Introdução	47

6.2.4. Objetivos do estudo.....	53
6.2.5. Metodologia.....	53
6.2.6. Recolha e análise dos dados	54
6.2.7. Resultados	56
6.2.8. Discussão.....	62
6.2.9. Conclusão	64
6.2.10. Referências Bibliográficas	66
7. Considerações Finais.....	68
8. Referências Bibliográficas	70
Anexos	XVI

Índice de figuras

Figura 1. Modalidades praticadas pelos alunos.	10
Figura 2. Interesse dos alunos na aula de Educação Física.	10
Figura 3. Equipas do MED no Evento Culminante.	28
Figura 4. Prémios do Evento Culminante.	28
Figura 5. Participantes da atividade.	43
Figura 6. Certificados das formações pedagógicas.	45
Figura 7. Fórmula de cálculo do índice CEC.	55
Figura 8. Tarefas instrucionais da Estudante Estagiária.	61

Índice de tabelas

Tabela 1. Planeamento anual das aulas previstas e lecionadas.....	17
Tabela 2. Mapeamento das problemáticas.	22
Tabela 3. Atividades da Escola Cooperante.	40
Tabela 4. Formações pedagógicas.	44
Tabela 5. Tomada de decisão em jogo.	56
Tabela 6. Ajustamento em jogo.....	57
Tabela 7. Eficiência em jogo.	58
Tabela 8. Eficácia em jogo.	59
Tabela 9. Índices de jogo, desempenho global e envolvimento no jogo.	60
Tabela 10. Análise das tarefas utilizadas e pontuação CEC da Estudante Estagiária.	61

Índice de anexos

Anexo 1. Infraestruturas e material desportivo.	XVI
Anexo 2. Roulement de instalações.	XVII
Anexo 3. Pódio da turma residente.	XVIII
Anexo 4. Google Forms das modalidades selecionadas.	XIX
Anexo 5. Planeamento anual da turma residente.	XXI
Anexo 6. Exemplo de uma UD (inicial e alterada).	XXII
Anexo 7. Planeamento Aptidão Física.	XXIV
Anexo 8. Exercícios de aptidão física realizados na aula.	XXV
Anexo 9. Modelo do Plano de Aula.	XXVI
Anexo 10. Documentos suporte de aula fornecidos previamente.	XXVI
Anexo 11. Liga Beijos.	XXVII
Anexo 12. Regulamento de voleibol.	XXVIII
Anexo 13. Cartaz evento culminante elaborado pelos alunos.	XXIX
Anexo 14. Cartaz de apoio às equipas.	XXIX
Anexo 15. Cartaz elaborado pela EE.	XXX
Anexo 16. Certificados basquetebol.	XXXI
Anexo 17. Exemplo Manuais das Equipas de atletismo.	XXXII
Anexo 18. Exemplo fichas de registo/observação.	XXXIV
Anexo 19. Grelha presenças e atitudes.	XXXV
Anexo 20. Exemplo de um Skill Card.	XXXVI
Anexo 21. Descritores de autoavaliação.	XXXVII
Anexo 22. Fichas de observação sistemática.	XXXVIII
Anexo 23. Cartaz da Atividade.	XXXIX
Anexo 24. Autorização de gravação das aulas.	XXXIX
Anexo 25. Instrumento GPAI.	XL

Anexo 26. Tabela índices de jogo.	XLI
Anexo 27. Descritores das tarefas.	XLII

Resumo

O presente relatório assinala o término do Estágio Profissional desenvolvido no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, FADEUP. Este percurso representou uma etapa decisiva na minha formação, tanto a nível profissional como pessoal, oferecendo-me a possibilidade de experimentar em prática os conhecimentos obtidos no decorrer do meu percurso académico. Ao longo do ano letivo, fui consolidando competências essenciais à docência e desenvolvendo uma visão mais crítica, reflexiva e interventiva sobre a função do professor de Educação Física. Este relatório pretende, assim, refletir as experiências vividas no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, onde a promoção do envolvimento ativo dos alunos e a diversificação dos modelos pedagógicos foram fatores-chave para a minha evolução e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A capacidade de adaptação e a inovação foram fundamentais, porém, foi a constante observação e reflexão que orientou todo o percurso, possibilitando uma avaliação crítica da minha prática docente e, assim, a reformulação de métodos e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e focados nas necessidades dos alunos. O estudo de investigação focou-se na análise do desempenho dos alunos no jogo e no Conhecimento Especializado do Conteúdo da estudante estagiária durante uma unidade didática de voleibol. Os resultados mostram melhorias significativas na tomada de decisão, ajustamento e eficácia técnica, com algumas áreas a evoluir de forma mais limitada. O desempenho em jogo aumentou claramente. A estudante estagiária apresentou um conhecimento especializado sólido, com predominância de tarefas informativas, de extensão e aplicação fora do jogo. Este relatório traduz o impacto transformador do Estágio Profissional na minha trajetória enquanto futura docente de Educação Física. A experiência vivida foi, sem dúvida, enriquecedora, tendo contribuído decisivamente para o meu desenvolvimento pedagógico, pessoal e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: CONHECIMENTO DO CONTEÚDO; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; REFLEXÃO.

Abstract

This report marks the completion of the Professional School Placement carried out during the second year of the Master's Degree in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto (FADEUP). This experience represented a decisive step in my training, both professionally and personally, offering me the possibility to put into practice the knowledge bought throughout my academic journey. Throughout the school year, I consolidated essential teaching skills and developed a more critical, reflective, and proactive view of the role of the Physical Education teacher. This report aims to reflect on the experiences lived during the Supervised Teaching Practice, where promoting students' active engagement and diversifying pedagogical models were key factors for my growth and for the success of the teaching-learning process. Adaptability and innovation were fundamental; however, it was constant observation and reflection that guided the entire journey, enabling a critical evaluation of my teaching practice and, consequently, the reformulation of methods and the creation of inclusive learning environments focused on students' needs. The research study focused on analyzing students' game performance and the preservice teacher's Specialized Content Knowledge during a volleyball teaching unit. The results show significant improvements in decision making, adjustment, and technical effectiveness, with some areas showing more limited progress. Game performance clearly increased. The preservice teacher demonstrated solid specialized knowledge, with a predominance of informative, extension, and out-of-game application tasks. This report reflects the transformative impact of the Professional School Placement on my path as a future Physical Education teacher. The experience was undoubtedly enriching and contributed decisively to my pedagogical, personal, and professional development.

KEYWORDS: CONTENT KNOWLEDGE; PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT; REFLECTION.

Lista de abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiária

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MEP – Modelo de Ensino por Pares

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório de Estágio Profissional (EP) marca o culminar de uma etapa formativa e o início de uma nova fase como futura professora de Educação Física (EF). Este documento reflete o percurso vivido ao longo do EP, integrado no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) constitui uma fase primordial e determinante na formação de professores, por integrar uma oportunidade única de articulação entre o conhecimento teórico e o exercício profissional em contexto real. Como refere Queirós (2014), este é um período de (re)construção da identidade profissional, onde o futuro docente se confronta com os desafios concretos da prática e aprende a tomar decisões pedagógicas com intencionalidade, autonomia e sentido.

Mais do que aplicar conhecimentos adquiridos, a PES exigiu a construção de novos saberes, sustentados por uma prática reflexiva, fundamentada e crítica. Como defendem Batista e Queirós (2013), a formação implica a experimentação, a inovação e a análise constante da própria ação pedagógica. Neste processo, o Estudante Estagiário (EE) é desafiado a mergulhar na cultura escolar, a compreender os seus rituais, valores e dinâmicas (Batista & Queirós, 2013), e a posicionar-se profissionalmente perante os diferentes contextos educativos.

A estrutura do presente relatório foi organizada com o intuito de refletir de forma clara as várias dimensões da PES. Após esta introdução, o Enquadramento Pessoal expõe o meu percurso individual e motivações. Segue-se o Enquadramento Institucional, onde apresento a realidade educativa da escola, das turmas lecionadas, do Núcleo de Estágio (NE) e as minhas expectativas do EP. Posteriormente, o relatório aprofunda o trabalho realizado nas três Áreas de Intervenção definidas pelo regulamento da PES:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, que incorpora as tarefas de conceção, planeamento, realização da prática e avaliação; Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade Escolar, na qual são apresentadas todas as tarefas em que a EE esteve envolvida; Área 3 – Desenvolvimento Profissional, inclui as formações

pedagógicas realizadas ao longo do ano letivo, bem como o estudo desenvolvido durante a PES, centrado na análise do desempenho de jogo dos alunos e do conhecimento especializado do conteúdo da EE no ensino do voleibol. Por fim, o relatório termina com as Considerações Finais, refletindo sobre o impacto deste percurso formativo e os desafios futuros que se aproximam.

Este relatório não é apenas um repositório de ações e atividades realizadas, é um testemunho pessoal e profissional de transformação, de confronto com a realidade e de compromisso com uma EF significativa, exigente e inclusiva.

1.1. Da formação à edificação da identidade profissional

A formação docente não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos, mas passa pela experimentação e pela integração dos saberes no contexto real da prática pedagógica. A PES representa uma etapa fundamental e determinante nesse processo, configurando-se como o elo que une a teoria à ação profissional concreta. Este EP constitui um terreno fértil para a construção da minha identidade profissional, onde assumi gradualmente a responsabilidade sobre as decisões pedagógicas e práticas, integrando o conhecimento académico às exigências da escola e dos alunos.

De acordo com Nóvoa (2009), é essencial que a formação de professores se realize no âmbito da própria profissão, sendo o EP a oportunidade privilegiada para esse início de construção. É neste momento que o futuro professor começa a consolidar competências, enfrentando a complexidade da realidade, a diversidade dos contextos educativos e os desafios que emergem do quotidiano escolar. Propicia, assim, uma reflexão crítica e sistematizada sobre as práticas pedagógicas, promovendo um processo incessante de desenvolvimento profissional e pessoal.

A minha PES foi desenvolvida numa Escola Cooperante (EC) localizada na cidade de Penafiel, tendo contado com a orientação de uma Professora Cooperante (PC), que supervisionou a prática pedagógica no terreno, e com o acompanhamento de um Professor Orientador (PO), responsável pela articulação com a instituição de formação. A ambos, assim como ao NE, composto por colegas que partilharam esta jornada, devo o apoio, a partilha e os momentos de reflexão que contribuíram para o meu desenvolvimento

enquanto futura professora. A PC assumiu um papel determinante ao longo desta jornada formativa. Com a sua vasta experiência e sabedoria, tornou-se um verdadeiro ponto de referência, alguém que, sem nunca me retirar a autonomia, soube orientar com firmeza e sensibilidade. A sua presença constante e a forma como nos desafiou, foram fundamentais para que crescesse enquanto futura professora. O PO esteve sempre disponível para todas as etapas do processo. Com as suas sugestões, o seu olhar atento e os seus comentários construtivos, conduziu-me com segurança na construção do meu relatório de estágio e, mais do que isso, ajudou-me a perceber que, com trabalho consistente, é possível alcançar os objetivos. Por fim o NE entre cada um estabeleceu-se uma relação de colaboração constante. Partilhávamos perspetivas, discutíamos estratégias e apoiávamo-nos na superação dos desafios que surgiam no contexto da prática letiva. Este ambiente de cooperação contribuiu significativamente para a consolidação do nosso percurso, permitindo um crescimento profissional partilhado, sustentado pela troca de experiências e pela entreajuda contínua.

1.2. O papel do Estágio Profissional

A transição do espaço académico para o desempenho efetivo da docência representa um momento decisivo e exigente na edificação da identidade profissional dos futuros professores. Neste contexto, o EP assume um papel fundamental, funcionando como uma ponte entre os conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro ano e os desafios concretos que emergem no quotidiano escolar.

Ao longo deste percurso, a EE teve oportunidade de integrar, de forma progressiva, os conhecimentos teóricos e metodológicos numa prática pedagógica real. Esta imersão gradual na profissão permite não apenas consolidar competências pedagógicas, mas igualmente desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre a ação educativa. Como refere Flores (1999), este período é marcado por aprendizagens intensas e significativas, nas quais as expectativas construídas ao longo da formação se confrontam com a complexidade e imprevisibilidade da realidade escolar.

Apesar da preparação prévia, os primeiros contatos com a docência implicam frequentemente um confronto com o que diversos autores designam como o “choque de realidade” (Veenman, 1988). Este fenómeno advém do

desfasamento entre os conhecimentos teóricos internalizados durante a formação inicial e os conhecimentos práticos requeridos no contexto da prática profissional (Rodrigues & Ferreira cit. por Queirós, 2013). É neste momento que se torna evidente a necessidade de uma postura flexível, reflexiva e aberta à aprendizagem contínua.

O EP configura-se, assim, como um espaço de transição e de construção profissional. Mais do que uma fase terminal da formação, constitui o início de uma nova etapa, onde o futuro professor começa a habitar, de forma mais autónoma e consciente, a cultura docente. Neste processo, o EE evolui gradualmente de uma intervenção limitada para uma inserção mais profunda e significativa na comunidade profissional (Batista & Queirós, 2013). A socialização que decorre desta vivência é fundamental para a apropriação de valores, práticas e responsabilidades que caracterizam o ser professor.

2. Enquadramento pessoal: O caminho até aqui

O meu nome é Bruna Manuela Soares Nunes, nasci a 18 de setembro de 2001 em Cabeça Santa, freguesia do concelho de Penafiel. Foi nesta freguesia que vivi a minha infância e onde comecei o meu trajeto académico. O entusiasmo pelo Desporto cresceu comigo desde muito nova, apesar de não existir uma cultura desportiva muito grande na minha família. O facto de ter crescido num meio rural e pertencer a uma família numerosa fez com que tivéssemos constantemente de criar e reinventar jogos e brincadeiras para nos manter ativos. Quis fazer parte de uma equipa mista de futebol, juntamente com os meus colegas de escola, mas os meus pais nunca deixaram, por proteção. Apesar disso, joguei sempre com os meus colegas e primos nos intervalos, entre aulas, e em casa. Aos 10 anos de idade, os meus pais inscreveram-me em aulas de natação, devido a problemas de saúde e aí fui desenvolvendo ainda mais o gosto pelo desporto. Participei nas diferentes atividades promovidas pela escola, tanto individuais como coletivas, nas quais arrecadei imensas recordações e conquistas significativas, cheguei, inclusive, a representar a escola nos regionais de Desporto Escolar de natação. Apesar de nunca ter sido atleta federada em nenhuma modalidade sempre tive o desporto muito presente na minha vida e atualmente gosto de praticar natação, padel, ciclismo de estrada e corrida.

Desde sempre, a EF foi a disciplina que mais me cativou, durante a escolaridade obrigatória, por poder expressar através do movimento o que sabia. No final do Ensino Básico tive o privilégio de conhecer uma professora de EF excecional que conseguia envolver-nos nas aulas, transmitir conhecimentos e motivar-nos para a prática desportiva. Foi, sem dúvida, uma inspiração e um modelo de profissional que procuro seguir e ambiciono ser enquanto futura professora de EF.

Sou licenciada em Desporto, treinadora de natação grau I e neste momento encontro-me a terminar o segundo ano de MEEFEBS na FADEUP. Ser professora nunca foi um objetivo/sonho. Ingressei no MEEFEBS com o objetivo de expandir os meus conhecimentos e ampliar as opções de escolha para o futuro. Anteriormente ao meu ingresso neste mestrado, comecei a lecionar aulas de natação nas Piscinas Municipais de Penafiel, o que despoletou em mim interesse pelo ensino juntamente com uma experiência da Licenciatura, na área

da Investigação. Poder transmitir o meu conhecimento, ver crianças felizes e aprender a nadar, fascinou-me.

Desde o ingresso à FADEUP fui (re)moldando a minha visão sobre ser professora através das reflexões nas diferentes Unidades Curriculares e das vivências nas diferentes didáticas específicas. Inicialmente, via o professor como alguém que detém e partilha conhecimentos. Com o tempo, passei a compreender que ser professor é um processo contínuo de “tornar-se” professor, que se estende por toda a carreira. Este processo envolve experiências vividas, relações na escola e análise crítica da prática e não apenas a acumulação de cursos e/ou conhecimentos. Ser professor, é uma construção pessoal e profissional, multidimensional e contextual que se desenvolve progressivamente (Meijer et al., 2011). A didática de natação foi uma das mais enriquecedoras, pois, para além de ver a natação de uma forma diferente, aprendi também inúmeros conteúdos fundamentais neste momento. A definição de objetivos educativos tornou-se bastante mais clara para mim pois senti-me mais à vontade para refletir sobre a prática pedagógica. Comecei a compreender que é essencial identificar um problema, a sua causa, as consequências e uma solução. Acima de tudo aprendi que cada aluno possui o seu próprio ritmo de aprendizagem e o que o realmente importa é ele e que ele aprenda e não o que queremos ensinar (Freire, 1996). Outra didática que também me ensinou muito foi voleibol, pois pude passar pelas diferentes fases de aprendizagem tanto na teoria como na prática e perceber as características de cada uma, os principais erros frequentes e as componentes críticas de cada conteúdo. Para além disso, desenvolvi a minha competência de observar e avaliar nas diferentes aulas.

Por tudo isto, considero-me uma pessoa simpática, responsável, atenta, curiosa e determinada. A nível desportivo sou muito competitiva e dedicada. Enquanto professora de natação, por trabalhar com crianças da primeira infância, esforço-me constantemente por inovar e diversificar as atividades, criando e adaptando recursos que tornem as aulas o mais dinâmicas, atrativas, frutíferas e significativas possível.

3. Enquadramento institucional

3.1. A escola cooperante que continua a ver-me crescer

A EC é uma escola secundária pública localizada no Concelho de Penafiel, onde concluí o meu Ensino Secundário. Por já conhecer as suas instalações, condições, métodos de trabalho e ensino, e pela excelência que a caracteriza, decidi regressar à escola que me acolheu para realizar a minha PES.

Disponibiliza um conjunto de propostas educativas direcionadas ao 3º ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário. Proporciona aos alunos do Ensino Secundário quatro opções de cursos Científico-Humanísticos e quatro opções de cursos profissionais como por exemplo, Técnico de Manutenção Industrial – Variante Eletromecânica e Técnico Instalador de Sistemas Solares Fotovoltaicos.

Localizada num dos pontos mais altos e emblemáticos da cidade, conta com instalações modernas, incluindo um edifício com diferentes salas de aula, laboratórios, gabinetes de docentes, sala para diretores de turma e espaços de receção a encarregados de educação. Há também um gabinete médico, atendimento aos alunos, biblioteca, zona de restauração e áreas de convívio como o polivalente e a esplanada. Os serviços incluem administração, papelaria, reprografia, psicologia e orientação educativa. Anexas ao edifício principal há áreas dedicadas à componente técnica e desportiva. Além disso, a escola é rodeada por espaços verdes, dois campos de ténis e um campo de andebol, destinados às aulas de EF e a diversas atividades desportivas, como atletismo, futebol e andebol. Os alunos podem ainda no tempo entre aulas usufruir desses espaços para praticar atividade física.

3.1.1. Infraestruturas e funcionamento dos espaços desportivos

Para a prática desportiva a escola conta com diferentes infraestruturas desportivas (Anexo 1), nomeadamente com um pavilhão gimnodesportivo distribuído em 3 espaços (P1, P2, P3), que decorre da necessidade de partilhar os espaços entre turmas (*Roulement* de Instalações, Anexo 2). Ainda na parte inferior do pavilhão existem pequenas arrecadações onde estão guardados todos os materiais das aulas de EF e do Desporto Escolar e existem também, balneários e casas de banho. Na parte de cima do pavilhão, podemos encontrar

uma sala de expressões e ginástica, composta por um praticável, espaldares e uma pequena sala onde estão guardados todos os materiais desde colchões, colunas de som e minitrampolins. Na parte exterior, podemos usufruir de dois campos de ténis, um campo de andebol, uma pista de velocidade e uma caixa de areia. Para além disto, a escola conta ainda com uma parceria com a Câmara Municipal, a qual dá acesso a espaços desportivos, particularmente às Piscinas Municipais e ao campo sintético de futebol de 7. Estes diferentes espaços são fundamentais para permitir que todas as turmas que têm aulas no mesmo horário possam ter um espaço para realizar as suas aulas e também permitem praticar diferentes modalidades.

3.1.1.1. Materiais disponíveis para a prática

A escola conta com um número basto de materiais para as diferentes matérias, nomeadamente andebol, atividades de exploração da natureza, atletismo, badminton, basquetebol, boccia, futebol, futsal, ginástica, orientação, *tag rugby*, *speedminton*, ténis, ténis de mesa, voleibol, natação, desportos de combate e jogos tradicionais. Este elevado número de materiais permite que vários professores lecionem ao mesmo tempo algumas matérias, como por exemplo o basquetebol, voleibol, futebol e atletismo.

3.1.2. Especificidades da escola cooperante

A EC oferece ainda aos alunos e comunidade educativa a oportunidade de praticar diferentes modalidades no desporto escolar: atletismo, escalão vários misto; desporto escolar comunidade; futsal, escalão iniciado masculino; natação escalão vários misto; ténis, escalão vários misto; voleibol escalões juvenil e iniciado feminino; e xadrez, escalão vários misto. Esta oferta permite aos alunos e comunidade praticar um desporto que de outra forma podia não lhes ser possível.

Com a sua história e identidade própria, a EC almeja manter-se uma referência de prestígio, reconhecida nacionalmente pela sua excelência educativa nos diferentes domínios. Esta trabalha para que os seus alunos sejam indivíduos altruístas, que reconhecem e respeitam as diferenças, assumem a sua liberdade com responsabilidade, valorizam o pensamento crítico e defendem as suas ideias e ideologias, formando assim um ser humano íntegro, motivo de orgulho para a escola.

Por todas estas razões, a EC destaca-se como uma das escolas mais requisitadas da região, atraindo pais, alunos e professores empenhados num desenvolvimento integral.

3.2. Turma residente: O desafio

Foi-me destinada pela PC uma turma residente de décimo segundo ano do curso de Ciências e Tecnologias composta inicialmente por 28 alunos, provenientes de 6 turmas diferentes do ano transato. No final do ano, devido a mudanças de turma, a mesma era integrava 24 alunos, 20 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades entendidas entre os 16 e 18 anos. Inicialmente, fiquei um bocado assustada por ter uma turma maioritariamente do sexo masculino, mas rapidamente a PC tranquilizou-me acerca da mesma.

Após a primeira aula e a realização de um questionário, fiquei a conhecer melhor os meus alunos. Assim que analisei as respostas dos alunos verifiquei que mais de metade da turma praticava ou tinha praticado algum desporto, como podemos verificar na figura 1. Para além disso, a turma na disciplina de EF, no ano anterior, teve uma média de 19.19 valores, o que era um bom indicador do desempenho da turma juntamente com as atividades praticadas. Não obstante, grande parte dos alunos indicou ter muito interesse pela disciplina de EF (ver Figura 2). Foi ainda possível verificar que sete alunos apresentavam problemas de saúde, sendo predominante as alergias, problemas visuais e dois casos de narcolepsia. Um aluno, para além do seu caso de narcolepsia, apresentava outros problemas de saúde que advieram desse, e, nesse sentido, necessitava recorrentemente de faltar às aulas para realizar exames e consultas. Desta forma, o aluno teve uma ponderação diferente no que diz respeito à sua assiduidade, não o prejudicando nesse parâmetro avaliativo.

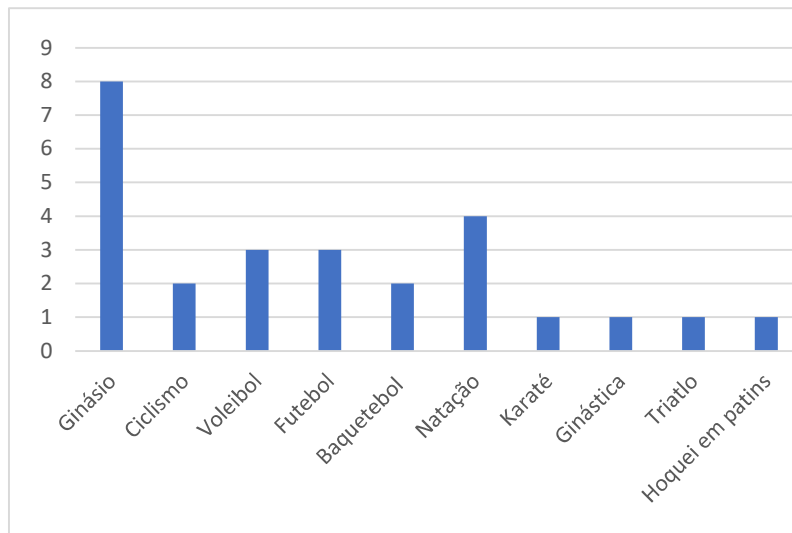


Figura 1. Modalidades praticadas pelos alunos.

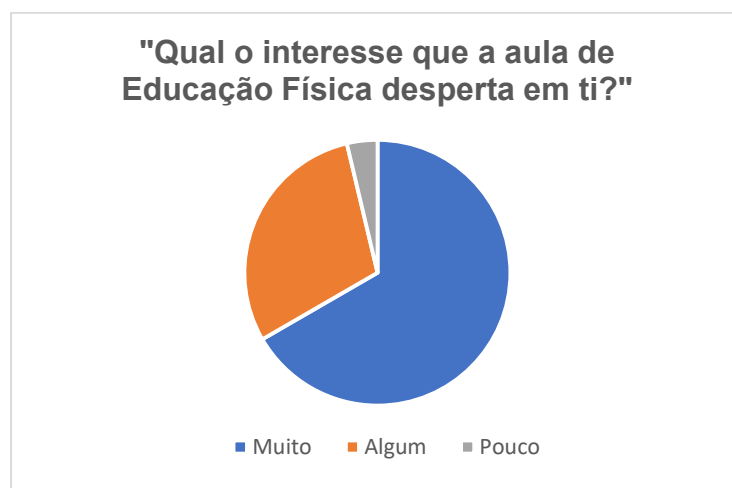


Figura 2. Interesse dos alunos na aula de Educação Física.

No que diz respeito às capacidades motoras, a turma apresentava um excelente relatório motor, sem grandes dificuldades demonstradas, sendo bastante competitiva e empenhada nas tarefas. Contudo, verificava-se uma menor dedicação sempre que as atividades não iam ao encontro das suas preferências. No entanto, ao nível dos comportamentos, ainda que poucos casos, existiram, por vezes, atitudes desajustadas ao contexto das aulas. Nesse sentido, precisei de um cuidado redobrado e regras bem vinculadas para evitar comportamentos desviantes durante as tarefas. Por ser uma turma que resultou da junção de diferentes alunos de diferentes turmas, não era um grupo muito unido, porém tinham um bom relacionamento. Participaram em algumas das atividades implementadas pelo departamento de EF e pelo NE 1 da FADEUP, nomeadamente o corta-Mato, o Torneio de basquetebol 3x3, realizados no 1º

período, obtendo a equipa feminina de basquetebol o primeiro lugar no torneio (Anexo 3) e o “Paintball Party”, no 3º Período.

3.3. O núcleo de estágio

A PES constitui um processo exigente, diversificado e sequencial (Seabra et al., 2016) que proporciona ao EE uma imersão no ambiente educativo, permitindo experiências e aprendizagens mais enriquecedoras por meio da socialização com os diferentes intervenientes do mesmo. Neste processo, enfatiza-se o papel da PC e do PO, ao guiarem o EE na sua inserção e desenvolvimento profissional. A ligação entre PC e EE é fundamental, uma vez que ambos assumem um papel central na planificação e implementação, além de partilharem e conviverem no dia a dia no contexto escolar. Neste sentido, é essencial ser estabelecida uma articulação eficaz entre ambos, de forma a alcançar os objetivos propostos.

O meu NE era formado por quatro EEs, uma PC e um PO, os quais desempenharam um papel basilar no desenvolvimento desta etapa, funcionando como um suporte essencial. Promoveram a troca de experiências, a reflexão coletiva e o apoio mútuo entre os intervenientes, o que contribuiu para a superação de desafios e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Esta cooperação revelou-se, sem dúvida, determinante para enriquecer a aprendizagem dos EEs e assegurar a qualidade do processo formativo.

3.4. Turma partilhada: Desafio partilhado

A Turma Partilhada pertencia a outra escola situada na mesma freguesia e era formada por 21 alunos (9 rapazes e 12 raparigas) do sexto ano de escolaridade, dos quais 4 apresentavam necessidades específicas (i.e., autismo e hiperatividade). Porém, essas necessidades em nada impediram os alunos de realizar as aulas de EF por nós lecionadas. Este grupo a nível motor e cognitivo é heterogéneo, a grande maioria dos alunos apresentava algumas dificuldades, mas ao nível socioafetivo estabeleciam uma boa relação entre todos, bem como com os professores. A turma inicialmente manifestava um mau comportamento, estando constantemente a quebrar as regras e a realizar tarefas desviantes, contudo, com o decorrer das aulas, do contexto e das estratégias utilizadas nas mesmas, foi melhorando o comportamento e a atenção.

3.5. Expetativas iniciais e a realidade

Por meio do EP, procurei integrar-me de forma gradual e orientada na prática profissional, em contexto efetivo, desenvolvendo competências que favorecessem um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências inerentes à profissão docente.

Antes de iniciar o meu EP, tinha o desejo, relativamente ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, de construir as diferentes competências para o exercício da profissão e corresponder às expetativas de quem me rodeia. Relativamente ao PO e PC, esperava receber orientação, críticas construtivas e sugestões que me permitissem melhorar todos os dias. Para além da ansiedade deste processo, sentia também uma enorme inquietação e preocupação por passar da teoria e do abstrato para a prática. Com os alunos, ansiava criar ligações positivas que potenciasses as suas aprendizagens e contribuíssem, de forma significativa, para o seu percurso pessoal e académico futuro.

As primeiras semanas foram marcadas por uma intensa carga de informação, resultando numa multiplicidade de emoções e sensações. No entanto, já sabia que iria ser um processo exigente e desafiador. Chegou a primeira aula e o nervosismo inicial de ter 28 alunos à minha frente instalou-se. Na primeira aula prática deu-se o “choque com a realidade”, pois o que havia planeado, pensado e idealizado não aconteceu. Sentia-me perdida e sem saber o que priorizar, porque era muita informação ao mesmo tempo.

“Inicialmente senti-me perdida porque queria que tudo corresse bem e então estava a tentar controlar tudo ao mesmo tempo...”

Diário de Bordo – 16 a 20 setembro 2024

Ao longo do ano, a PC mostrou-se um elemento fundamental deste processo e prontificou-se sempre ajudar em tudo o que fosse necessário. As suas partilhas e experiência foram de facto valiosas para promover o desenvolvimento do nosso NE e ajudar-nos a traçar o nosso caminho com mais confiança.

4. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

De acordo com as normas estabelecidas pelo EP, a área 1 abrange a concepção, o planeamento, a implementação e a avaliação do ensino. O seu principal propósito é desenvolver um plano de ação baseado em objetivos pedagógicos que assegurem a transmissão de conhecimento fundamentado no ensino da EF, garantindo um processo educativo eficaz para os alunos. De um modo geral, esta área evidencia um compromisso firme com a qualidade do ensino da EF, procurando não apenas a transmissão de conhecimentos e competências, mas também a promoção do desenvolvimento global dos alunos, nas suas dimensões física, cognitiva, social e emocional.

4.1. Educação Física: Construir competências para a vida

A EF e o Desporto escolar destacam-se das demais áreas disciplinares pela sua missão educativa centrada na dimensão corporal do ser humano (Bento, 1995). Esta especificidade legitima a EF como uma área fundamental para a formação integral dos alunos, não por características fixas ou imutáveis, mas pela sua capacidade de promover hábitos de vida saudáveis e conscientes, com impacto duradouro na vida dos indivíduos. Considero que este papel transcende a mera prevenção ou solucionamento de doenças no sentido de capacitar os alunos para lidar com diferentes desafios relacionados com a saúde, transformando gradualmente os seus estilos de vida e atitudes pessoais (Farias et al., 2020). Mais ainda, promove um desenvolvimento humano abrangente, com a componente físico-motora na base, articulando-se de forma integrada com os domínios cognitivo, social e afetivo, promovendo a inclusão e o respeito pela diversidade no percurso formativo dos alunos (Batista et al., 2024).

Segundo a UNESCO (2015), uma Educação Física de Qualidade deve integrar os domínios físico, mental e socioemocional, respondendo a três grandes desafios globais: a inatividade física, a saúde mental e a desigualdade. Contudo, entendo que esta definição omite um aspeto crucial: o domínio cognitivo. Este é, a meu ver, igualmente indispensável para garantir aprendizagens significativas e uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora. Para tal, torna-se essencial adotar metodologias centradas no aluno, onde o professor exerce o papel de facilitador, apoiando a edificação do conhecimento sem o monopolizar (Valério et al., 2021). Neste sentido, acredito

que o processo de ensino-aprendizagem deve ser progressivo e adaptado ao ritmo dos alunos, através da utilização de estratégias como o *scaffolding* pedagógico (Farias & Mesquita, 2024). Estas metodologias permitem que os alunos avancem do nível mais básico para o mais complexo, do conhecido ao por descobrir, com apoio gradual do professor. Por exemplo, um aluno que já domina uma técnica pode ajudar os colegas em fases iniciais, ou seja, que ainda se encontram a desenvolver essa técnica, promovendo o envolvimento e o espírito colaborativo. Corroborado pela minha experiência neste EP, estas estratégias contribuem significativamente para a motivação dos alunos e fomentam a formação da sua autonomia. O professor, neste processo, tem uma responsabilidade central enquanto facilitador da aprendizagem. Cabe-lhe criar ambientes de aprendizagem inclusivos, motivadores e respeitadores das diferenças individuais dos alunos. O recurso a modelos pedagógicos centrados no aluno, como os propostos por Dyson et al. (2004), oferece uma abordagem construtivista que considere ao longo da PES indispensável para o desenvolvimento integral dos alunos. Paralelamente, a pedagogia crítica (Kirk, 2006) permite trabalhar dimensões éticas e sociais da prática desportiva, formando alunos mais conscientes, críticos e participativos. Na minha perspetiva, esta abordagem foi essencial para capacitar os alunos a assumirem uma cidadania ativa, consciente e responsável.

4.2. Pensar para agir: O planeamento como base da ação pedagógica

O planeamento configura-se como um dos pilares fundamentais da intervenção pedagógica, assumindo-se como uma etapa estruturante que antecede a prática e lhe confere intencionalidade. Trata-se de um processo de tomada de decisão na fase pré-interativa do ensino (Andrade et al., 2020), no qual se definem os objetivos a alcançar, os conteúdos a trabalhar e as estratégias metodológicas a adotar, organizadas em função das necessidades da turma e das metas curriculares. Segundo Bento (1998), é precisamente esta organização consciente que evita que a prática docente se torne uma casualidade, conferindo-lhe coerência, direção e sentido.

Neste sentido, o planeamento não é um fim em si mesmo, mas antes um meio para promover a eficácia pedagógica, estabelecendo a ponte entre o que se idealiza no plano teórico e o que se concretiza no terreno da ação. Ao longo

da minha PES, compreendi que planejar é mais do que prever, é estar preparado para ajustar, adaptar e tomar decisões informadas face aos desafios imprevisíveis que surgem no quotidiano escolar. Tal como defendem Mesquita et al. (2012), a flexibilidade no planeamento permite uma resposta mais ajustada às necessidades dos alunos e potencia a eficácia do ensino. Logo, o planeamento tornou-se um instrumento indispensável para garantir que a aprendizagem fosse significativa e alinhada com os ritmos, desafios e características dos diferentes contextos escolares.

4.2.1. Planeamento anual: Do esboço à realidade

O início da PES foi marcado pela minha presença assídua em todas as reuniões efetivadas antes do início das aulas, onde colaborei sempre que necessário nas tarefas organizativas. Durante esta fase, participei ativamente na recolha e sistematização de elementos fundamentais para o planeamento pedagógico, numa altura em que o volume das reuniões era bastante elevado. Durante as diferentes reuniões tive acesso a um conjunto de documentos fundamentais para a planificação do ano letivo, entre eles, o *roulement* de instalações e o calendário escolar com todas as atividades da escola previstas. Também tomei conhecimento da gestão dos balneários, uma vez que a escola dispunha de apenas quatro por género. Esta limitação implicava uma logística rigorosa no tempo de utilização, com os alunos a equiparem e desequiparem-se em horários escalonados, garantindo a continuidade das aulas sem sobreposição de turmas.

4.2.1.1. Modalidades selecionadas pelos alunos

Através da primeira reunião com a PC, obtive uma visão inicial sobre a minha turma residente, com a qual iria desenvolver a minha intervenção pedagógica. Na primeira aula, foi proporcionada aos alunos a oportunidade de selecionar as matérias que queriam desenvolver/aperfeiçoar considerando as Aprendizagens Essenciais para o 12º ano de escolaridade (Direção-Geral da Educação, 2018), recorrendo a um questionário no *Google Forms* (Anexo 4). Tendo por base estes dados, iniciei a elaboração do planeamento anual (Anexo 5) da turma residente.

“Na sexta-feira, após as aulas dos meus colegas, reunimos para fazer o planeamento anual das nossas turmas. Eu estive a analisar as respostas dos alunos relativamente às matérias selecionadas: nos desportos coletivos as duas matérias mais selecionadas foram futebol e basquetebol; entre o atletismo e a ginástica a matéria mais escolhida foi atletismo; nas matérias de opção as duas mais selecionadas foram badminton e judo.”

Diário de Bordo – 9 a 13 setembro 2024

Todavia, para selecionar as matérias é necessário ter também em consideração o *roulement* de espaços e o projeto educativo da escola, que prevê que os alunos participem nas diferentes atividades organizadas na escola. Nesse sentido, e de acordo com as atividades previstas para o ano letivo 2024/2025 (Torneio basquetebol 3x3, Torneio voleibol 4x4 e corta-mato) é essencial que os alunos tenham possibilidade de se preparar para as mesmas.

4.2.1.2. Diferença entre o número de aulas previstas e efetivadas

A tabela 1 ilustra o número de aulas que realmente foram efetivadas comparativamente com as previstas. Esta diferença de aulas na turma residente deveu-se a imprevistos relacionados com as condições climáticas e as condições espaciais que impediram de realizar as aulas de atletismo no espaço exterior. Surgiram, igualmente, atividades sem data definida no início do ano, como o Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual e a atividade “12º ano e agora”. Na turma partilhada a diferença foi mais significativa devido às diversas atividades realizadas na escola e fora da mesma, onde a professora da turma tinha de estar presente nas atividades, impedindo assim a nossa lecionação.

Tabela 1. Planeamento anual das aulas previstas e lecionadas.

Período letivo/Turma	Modalidades	Aulas previstas	Aulas lecionadas	Diferença entre previstas e lecionadas
1º Turma Residente	Atletismo	8	5	-3
	Basquetebol	10	10	0
2º Turma Residente	Badminton	10	9	-1
	Voleibol	11	10	-1
2º Turma Partilhada	Voleibol	18	12	-6
	Atletismo	11	10	-1
	Badminton	9	4	-5
3º Turma Residente	Dança	6	6	0
	Natação	4	4	0
FITescola		6	6	0
Total		93	76	-17

Desde o início da minha PES, quando comecei a lecionar atletismo no exterior, compreendi que, embora o planeamento anual fosse uma base orientadora imprescindível, a sua aplicação de forma linear estava longe de ser uma realidade. O quotidiano escolar, com os seus imprevistos e a necessidade de responder aos diferentes ritmos dos alunos, exige uma postura dinâmica e flexível (Farias & Mesquita, 2024). O planeamento deixou de ser um simples documento previsional para se tornar uma ferramenta dinâmica, sujeita a revisão contínua e reflexão pedagógica.

Com o apoio da PC e do NE, encontrei um espaço para discutir dificuldades, testar alternativas e crescer enquanto futura docente. Apesar dos desafios inerentes à implementação do planeamento, foram estes reajustes que cimentaram a minha capacidade de agir com intencionalidade e sensibilidade educativa. Compreendi que o planeamento não é apenas uma preparação antecipada da prática, mas também um processo contínuo de adaptação, onde os imprevistos são encarados como oportunidades para promover aprendizagens mais significativas.

4.2.2. Unidade Didática

A preparação da Unidade Didática (UD) constitui uma fase essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois permite organizar a intervenção pedagógica de forma coerente, sistemática e adaptada ao contexto dos alunos.

Tal como defendem Coutinho et al. (2024), o planeamento da UD deve articular intencionalmente: (i) os objetivos de aprendizagem; (ii) os conteúdos; (iii) as estratégias metodológicas e (iv) os critérios de avaliação, assegurando a qualidade do ensino e a equidade no acesso à aprendizagem. Esta visão é reforçada por Farias et al. (2024), ao referirem que a UD deve assumir uma lógica progressiva e flexível, permitindo ao professor ajustar a sua ação de acordo com as necessidades dos alunos, promovendo a sua autonomia e envolvimento. Neste sentido, a UD não se reduz à organização linear de aulas, mas constitui um instrumento pedagógico dinâmico, que sustenta o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas, em linha com os princípios de uma EF centrada no aluno.

A construção das UD's (Anexo 6) das diferentes modalidades foi do meu encargo, no entanto, sempre contei com o apoio da PC e do NE. Os conteúdos das UD's foram organizados segundo quatro categorias transdisciplinares do conhecimento (Vickers, 1990): (i) as habilidades motoras, alinhadas com as Aprendizagens Essenciais do 12º ano; (ii) a condição física, subdividida em capacidades condicionais e coordenativas; (iii) a cultura desportiva, centrada em regras, terminologia e segurança; (iv) e os conceitos psicossociais, transversais a toda a unidade, como cooperação, empenho, *fair play* e respeito.

No que se refere à condição física, esta foi planeada (ver anexo 7) e realizada no decorrer do ano letivo. Durante as aulas, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a sua condição física, tanto através dos exercícios e jogos, como do aquecimento e das tarefas específicas para este fim (ver anexo 8).

A distribuição dos conteúdos pelas aulas seguiu uma lógica metodológica sustentada nas fases do processo de ensino-aprendizagem: Introdução (I), Exercitação (E) e Consolidação (C). No entanto, ao iniciar o planeamento específico de cada UD, deparei-me com a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre os conteúdos das diferentes modalidades. Esta necessidade levou-me a visitar bibliografia especializada, bem como os documentos das diferentes didáticas específicas.

Ao longo da prática, foi necessário reajustar o planeamento previsto, adaptando as diferentes fases do ensino consoante a evolução da turma e as condições disponíveis. Por exemplo, no atletismo, o tempo necessário para

introduzir e exercitar determinados conteúdos revelou-se superior ao previsto, devido a várias interrupções consecutivas, o que exigiu uma reorganização cuidadosa da UD.

4.2.3. Plano de Aula

A planificação da aula de forma estruturada é crucial uma vez que proporciona uma visão clara do que se pretende trabalhar, auxilia a gerir o tempo das atividades e pode tornar o ensino-aprendizagem mais eficaz (Farhang et al., 2023).

Elaborei o meu plano de aula (Anexo 9) com base nos conhecimentos adquiridos na Unidade Curricular de Didática Geral do Desporto e nas restantes didáticas específicas do Desporto que pressuponham o planeamento das aulas. Dividi assim o meu plano de aula em 3 partes: inicial, fundamental e final, sendo a parte fundamental aquela que concentrava a maior parte do tempo de aula, por ser onde se desenvolviam os principais conteúdos de aprendizagem (Bento, 2003; Quina, 2009). Para cada parte era necessário indicar: (i) o tempo de cada exercício; (ii) a situação de aprendizagem, que descreve o exercício e a forma como este está organizado, juntamente com uma ilustração para ser fácil identificar o exercício e o que se pretende e (iii) os critérios de êxito, que correspondem aos aspetos técnicos, táticos ou comportamentais que o aluno deve cumprir para que a tarefa seja considerada realizada com sucesso. Por exemplo, num exercício de passe e receção em basquetebol os critérios de êxito incluíram: realizar o passe e receção com ambas as mãos e com os apoios orientados para onde quer passar a bola.

4.3. Realização da prática pedagógica

Ao longo da PES foi possível desenvolver maior segurança na tomada de decisão em tempo real, refletindo de forma crítica e imediata durante a aula e adotando estratégias adequadas para garantir a continuidade e qualidade das aprendizagens (Alarcão & Tavares, 2003). A concretização da prática pedagógica durante o período de EP revelou-se um momento decisivo para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura docente. Inicialmente, procedi à elaboração de planos de aula cuidados, como referido no ponto anterior. Estes documentos assumiram a função de orientadores do processo educativo, ainda que, conforme evidenciado ao longo da prática, devam ser encarados como

instrumentos flexíveis, passíveis de adaptação face às dinâmicas da turma e às condições contextuais (Bento, 2003). A fase de implementação permitiu a aplicação prática das estratégias delineadas, possibilitando uma interação direta com os alunos e a realidade do contexto letivo. A etapa subsequente de reflexão foi crucial para a análise crítica do meu desempenho, identificando aspetos positivos e áreas suscetíveis de aperfeiçoamento (Hußner et al., 2023). Este exercício revelou-se fundamental para o aprofundamento da compreensão do processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento contínuo das práticas pedagógicas.

No decurso da prática, foram enfrentados diversos desafios que exigiram uma resposta imediata e adaptativa a situações imprevistas, o que evidenciou a necessidade de flexibilidade por parte da EE. Por exemplo, numa situação em que o plano inicial contemplava o ensino do atletismo, as condições climáticas adversas obrigaram à partilha do espaço com outra turma, impondo a reorganização da aula. A decisão inicial de realizar um torneio Intra turma de basquetebol foi a que considerei mais apropriada, uma vez que estava a lecionar esta modalidade e os alunos iam participar no torneio de basquetebol 3x3. Esta circunstância motivou o estabelecimento de protocolos de comunicação e cooperação com os professores da EC, de modo a otimizar a gestão dos recursos e assegurar a eficácia das sessões subsequentes. Esta capacidade de ajustamento pedagógico encontra respaldo na literatura especializada, nomeadamente em Bento (2017), que sublinha a importância da mobilidade e da flexibilidade no ensino, face às constantes situações imprevistas que emergem no contexto escolar. Inicialmente, o plano de aula era concebido como um documento estático, porém, a experiência acumulada evidenciou que este deve ser interpretado como um instrumento dinâmico uma vez que vai sempre depender das condições disponíveis (espaciais, materiais e temporais) e da resposta dos alunos ao mesmo.

4.3.1. Mapeamento do processo de ensino-aprendizagem: Entre estratégias e práticas

Desde o início da PES, foi necessário lidar com dificuldades específicas, como a gestão do comportamento dos alunos durante as tarefas práticas, a seleção dos modelos pedagógicos mais apropriados para cada modalidade, e a

adaptação das estratégias pedagógicas às características das turmas. Para compreender e refletir sobre este percurso no Ensino Básico e Secundário, foi estruturado um mapeamento do processo de ensino-aprendizagem (ver tabela 2), onde se identificam: (i) os períodos de intervenção; (ii) as modalidades abordadas; (iii) os principais constrangimentos enfrentados; (iv) e as estratégias implementadas com o objetivo de superar esses obstáculos.

Entre os problemas mais relevantes destacaram-se: o domínio do conteúdo técnico e tático da EE; o controlo dos alunos dentro e fora das tarefas e a emissão de feedback pedagógico. Devido à dificuldade sentida em lecionar pela falta de domínio do conteúdo e em verificar o desempenho dos alunos do estado inicial para o final surgiu a necessidade de desenvolver esta temática. Nesse sentido, será desenvolvido num dos tópicos da área 3, corresponde ao estudo. As estratégias adotadas incluíram: (i) o recurso a diferentes modelos pedagógicos, como o Modelo de instrução direta (MID; Rosenshine, 1979), Modelo de Educação Desportiva (MED; Siedentop et al., 2019), Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ; Mesquita, 2006); (ii) a diferenciação pedagógica nas tarefas propostas; e (iii) a criação de grupos heterogéneos potenciando a cooperação. Estas ações revelaram-se basilares para estimular o envolvimento ativo dos alunos, aumentar a eficácia do ensino e melhorar os resultados da aprendizagem, tanto a nível técnico como tático.

Tabela 2. Mapeamento das problemáticas.

Período/ Turma	Modalidades	Dificuldades/Problemas	Metodologias/Estratégias utilizadas	Resultado/Evolução
1º Turma Residente	Atletismo Basquetebol	Gestão e organização da aula; Transmissão da informação; Emissão de feedback pedagógico; Desmotivação para a prática; Alunos com dificuldades/receios; Indisciplina; Domínio dos conteúdos técnicos e táticos da modalidade; Controlo dos alunos fora da tarefa principal.	Utilização do MID; Recurso a características do MED; Utilização do MEJC; Recurso a <i>Skill Cards</i> , fichas de registo; Utilização de um Manual de equipa com todas as tarefas da aula; Criação de exercícios competitivos; Adaptação das estações às dificuldades dos alunos; Criação de grupos heterogéneos visando o trabalho cooperativo.	Melhoria da compreensão e consciencialização do nível de competência dos alunos; Otimização do tempo dedicado ao empenho motor; Aumento da autonomia, cooperação e responsabilidade entre pares; Maior predisposição e envolvimento ativo nas aulas; Familiarização com múltiplas funções e tarefas; Planeamento antecipado de estratégias alternativas.
2º Turma Residente	Voleibol Badminton	Domínio dos conteúdos técnicos e táticos da modalidade; Emissão de feedback pedagógico.	Utilização de características do MED; Utilização do MAPJ e MEP; Recurso a <i>Skill Cards</i> e fichas de registo; Utilização de um Manual de equipa com todas as tarefas da aula.	Envolvimento e empenho dos alunos; Alunos mais autónomos e cooperativos.
2º Turma Partilhada	Voleibol Atletismo Badminton	Indisciplina; Controlo dos alunos durante as tarefas.	Utilização do MID; Definição de regras claras e articuladas com os alunos; Definição de grupos pela EE; Recurso a jogos lúdicos e competitivos; Criação de desafios.	Maior controlo dos alunos; Alunos mais empenhados e respeitadores.
3º Turma Residente	Dança Natação	Emissão de feedback; Alunos com dificuldades/receios; Poucas aulas da modalidade.	Utilização do MEP; Recurso a guião da aula para os alunos; Trabalho por níveis.	Alunos empenhados e motivados; Alunos mais autónomos e cooperativos; Concretização da coreografia de forma autónoma.

Nota: MID: Modelo de Instrução direta; MED: Modelo de Educação Desportiva; MEP: Modelo de Ensino por Pares; MEJC: Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão; MAPJ: Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo.

4.3.2. Processo instrucional: Gestão, disciplina, instrução e clima

O sucesso do processo instrucional em EF depende diretamente da eficaz gestão e organização da aula, da qualidade da transmissão da informação, da disciplina mantida e do clima educativo criado (Casey et al., 2021; Morgan & Hansen, 2020). Na minha prática, estas dimensões foram trabalhadas de forma integrada, procurando responder às necessidades e dinâmicas específicas das modalidades lecionadas e da turma.

No que se refere à gestão, a minha principalmente dificuldade foi com a gestão do tempo no início da PES. Apesar de planear os exercícios e o tempo para cada um, na hora da prática acabava por não conseguir gerir tudo e perdia-me no tempo de aula. Para isso, defini regras claras, articuladas com os alunos, e estabeleci grupos heterogéneos previamente organizados, o que facilitou a gestão do tempo e da atenção dos alunos, reduzindo a indisciplina e assegurando a segurança durante as tarefas (Hellison & Walsh, 2018).

Para otimizar a instrução e a transmissão de informação, recorri a estratégias como a organização prévia dos alunos, o uso de *Skill Cards*, fichas de registo e a disponibilização antecipada dos conteúdos na plataforma *Classroom* (ver anexo 10). Estas medidas promoveram maior autonomia nos alunos e reduziram o tempo de instrução direta (Metzler, 2021; Penney & Brooker, 2017). No atletismo e no badminton, utilizei ainda o Manual de Equipa, que continha todas as tarefas da aula. No entanto, algumas das estratégias não foram eficientes desde a primeira vez que recorri às mesmas, uma vez que os alunos demoraram a compreender e aceitar as mesmas. No entanto, com o decorrer das aulas e o reforço deste trabalho colaborativo entre EE e alunos os mesmos foram aceitando e colaborando. No último período fornecia-lhes um guião da aula de natação, na aula anterior, que continha todas as tarefas da aula e os líderes autonomamente transmitiam os exercícios aos colegas. Para mim foi uma conquista ver os alunos envolvidos e recetivos às informações fornecidas pelos colegas, pois no início do ano letivo era um grande desafio.

Outra dificuldade sentida desde o início da PES foi a emissão de feedback pedagógico e por isso recorri várias vezes aos modelos mais centrados no aluno para suprir essa falha. Inicialmente instruía e mencionava os critérios que queria ver no exercício e depois não conseguia verificar se todos os alunos cumpriam

com os mesmos. Para colmatar esta dificuldade, optei por recorrer aos capitães garantindo que todos os alunos estavam a conseguir realizar com sucesso os exercícios. Recorri também às fichas de registo, onde os alunos que observavam tinham de indicar ou o número de vezes que era realizada uma ação ou a qualidade dessa ação, de acordo com os indicadores presentes na ficha, previamente explicados.

Em relação ao clima da aula este foi criado através da combinação de estratégias lúdicas e competitivas, como jogos, torneios e desafios, e a criação da Liga “Bejgos” (Anexo 11), que aumentaram a predisposição e o envolvimento ativo dos alunos, tornando-os mais cooperativos e autónomos (Hellison & Walsh, 2018; Casey et al., 2021). Para minimizar situações de desmotivação ou indisciplina, planeei antecipadamente estratégias alternativas e tentei antecipar-me sempre ao acontecimento. Contudo, os primeiros momentos da PES não foram simples, pois fui confrontada com alguns casos de desmotivação, principalmente no atletismo, no primeiro período. Para colmatar esta situação recorri a competições entre os alunos e exercícios mais lúdicos.

Outra dificuldade que fui sentindo pontualmente nas aulas foram os casos de indisciplina, que ficaram resolvidos com o estabelecimento de regras, o uso de reforço positivo e intervenções discretas e gerais. O excesso de competitividade entre os alunos, por vezes, também potenciava os casos de indisciplina. Nesse sentido, tive, várias vezes, de moderar e gerir os jogos e competições entre as equipas e criei, inclusive, um regulamento dos jogos de voleibol como forma de garantir que as regras eram iguais para todos e evitar conflitos e indisciplina, devido a dúvidas (anexo 12).

4.3.3. Modelos pedagógicos como alicerces de uma Educação Física com propósito educativo

Para garantir que os alunos se envolvam de forma ativa nas aulas, desenvolvam progressivamente a sua responsabilidade e aprendam em ambientes colaborativos, é indispensável a adoção de modelos pedagógicos adequados às modalidades e contextos de ensino. Mesquita e Graça (2018) definem os modelos pedagógicos como estruturas organizadas que estabelecem objetivos claros, selecionam atividades pertinentes e definem os papéis do professor e dos alunos, assegurando a coerência do processo educativo. Estes

modelos não são universais, nem existe um único modelo ideal para todas as situações. Pelo contrário, cada modelo deve ser selecionado e ajustado conforme as características e carências dos alunos e conteúdos a ensinar (Rink, 2001). Metzler (2021) destaca que a escolha e implementação de modelos pedagógicos alinhados a padrões educacionais contribuem para uma prática pedagógica inclusiva e diferenciada, essencial para responder à diversidade dos alunos.

Na minha prática pedagógica, adotei diferentes modelos conforme as especificidades das modalidades lecionadas e dos alunos, garantindo que cada abordagem favorecesse a promoção da autonomia, da cooperação e do envolvimento dos alunos. Esta estratégia revelou-se eficaz para proporcionar aprendizagens significativas e contextualizadas, preparando os alunos para desafios reais e promovendo o seu crescimento motor, cognitivo e social de forma integrada (Farias et al., 2022; Mesquita & Graça, 2018).

4.3.3.1. O Modelo de Instrução Direta: Uma estrutura inicial da ação pedagógica

O MID (Rosenshine, 1979) revelou-se particularmente relevante na fase inicial do meu EP, sobretudo durante a abordagem às primeiras UD's. Segundo Metzler (2021), este modelo caracteriza-se por uma atuação pedagógica centrada no professor, que assume o controlo de todas as decisões relativas à organização e condução do processo de ensino-aprendizagem, adotando uma postura mais diretiva e prescritiva. Esta abordagem mostrou-se eficaz para estabelecer regras, rotinas e garantir a gestão eficaz da turma, sobretudo na minha turma residente e turma partilhada, uma vez que eram turmas que apresentavam alguns comportamentos desviantes.

A aplicação do MID foi particularmente evidente nas primeiras aulas de cada matéria, bem como nas matérias de introdução como a natação e o atletismo. Nesses contextos, tornou-se essencial manter um controlo apertado do ambiente de aula, assegurando intervenções frequentes, com o intuito de evitar riscos de lesão e maximizar a eficácia das aprendizagens.

Ao longo da PES, e à medida que os alunos se tornavam mais autónomos e seguros na realização das tarefas propostas, foi possível reduzir gradualmente o grau de direção e controlo, abrindo espaço a práticas pedagógicas que

valorizam a participação ativa dos alunos e promovem o seu envolvimento no processo de aprendizagem. Esta transição progressiva é indispensável para fomentar o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individual (Mesquita et al., 2023).

4.3.3.2. O Modelo de Educação Desportiva como ferramenta motivacional

O MED (Siedentop et al., 2019) tem-se afirmado como uma abordagem pedagógica robusta e transformadora no contexto da EF, ao propor um ensino mais autêntico, inclusivo e socialmente enriquecedor. Inspirado nas propostas de Siedentop (1994), este modelo valoriza a vivência do desporto numa perspetiva educativa, proporcionando aos alunos experiências significativas e contextualizadas, que ultrapassam a mera aquisição de competências motoras, promovendo simultaneamente o desenvolvimento pessoal, social e emocional.

A essência do MED reside na criação de um ambiente desportivo estruturado, que simula as dinâmicas organizacionais e sociais de uma época desportiva real. Para tal, recorre-se a elementos como a filiação em equipas, a distribuição de papéis (e.g. treinador, árbitro, capitão, oficial de mesa, preparador físico), a realização de competições formais, o registo estatístico, o evento culminante e o clima de festividade. Segundo Mesquita et al. (2014), estes aspetos, são fundamentais para o envolvimento dos alunos e para o desenvolvimento de competências transversais, como o trabalho em equipa, a responsabilidade e a tomada de decisão.

Na minha prática pedagógica, a implementação de características do MED revelou-se especialmente eficaz em modalidades coletivas como o basquetebol e o voleibol, mas também foi ajustado para as modalidades individuais como o atletismo e o badminton. Inicialmente recorri apenas a algumas características deste modelo como a afiliação, a distribuição de poucas tarefas (capitão e árbitro) e o registo estatístico. Posteriormente, já consegui implementar mais características na sua globalidade, como o evento culminante, o clima de festividade ainda que com algumas limitações (impedindo comportamentos excessivos de festividade) e a atribuição de mais tarefas aos alunos (preparadores físicos, oficiais de mesa, treinadores e diretores de comunicação). Para além disso, os alunos criaram o próprio cartaz do evento

(ver anexo 13) culminante e cartazes de apoio às equipas (ver anexo 14), que inicialmente não realizavam, pois era elaborado por mim (ver anexo 15).

A filiação dos alunos em equipas persistentes de trabalho foi cuidadosamente planeada para garantir heterogeneidade, promovendo a inclusão e o equilíbrio competitivo entre as equipas, em todas as modalidades. Os alunos tinham de escolher um nome para a equipa, a cor da camisola (para posteriormente trazer durante as aulas) e uma música/lema ou grito. Por vezes atribuí funções específicas a cada membro da equipa, outras vezes eram os alunos que distribuíam as funções, incentivando a assunção de responsabilidades e a participação ativa nas diferentes tarefas da aula.

Ao longo da UD, a competição formal foi integrada de forma regular, assegurando que todos os alunos tivessem oportunidades equitativas de participação e aprendizagem. Esta dinâmica foi fundamental para fomentar uma cultura de *fair play*, onde valores como o respeito, a cooperação e a entreaajuda estiveram presentes (Serrano-Durá et al., 2021). O culminar destas experiências deu-se com o evento culminante, no caso do voleibol (Figura 3), um momento de celebração que envolveu torneios, cerimónias simbólicas, prémios de desempenho e de ética desportiva (Figura 4), reforçando o sentido de pertença e de realização dos alunos. Para além do evento culminante, durante um ou outro momento mais formal de competição nas aulas, os alunos tinham a oportunidade de receber diferentes prémios que eram votados pelos mesmos no final da aula, como por exemplo em basquetebol (ver anexo 16).

De acordo com Farias et al. (2017), o MED favorece a criação de contextos de aprendizagem ricos em significado, onde os alunos se tornam agentes do seu próprio processo educativo, desenvolvendo simultaneamente competências nos domínios motor, cognitivo, afetivo e social. Esta abordagem pedagógica não só promoveu o entusiasmo dos alunos pela disciplina, como também enriqueceu a minha prática profissional, desafiando-me a pensar o ensino para além da técnica. A implementação do MED revelou-se uma estratégia pedagógica eficaz para potenciar a motivação dos alunos nas aulas. Ao assumir um papel mais ativo e responsável no seu processo de aprendizagem, quer através da organização das equipas, da assunção de funções ou da vivência de contextos competitivos autênticos, os alunos mostraram-se mais envolvidos, empenhados e entusiasmados com os desafios

propostos. Para além de estimular o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais, o MED favoreceu um ambiente de cooperação, respeito e *fair play*, contribuindo para uma experiência educativa mais significativa, inclusiva e motivadora. Esta abordagem permitiu-me, enquanto EE, perceber o impacto positivo que um modelo pedagógico centrado no aluno pode ter na dinâmica da aula, reforçando a importância de estratégias que valorizem a participação, o sentido de pertença e o prazer pela prática desportiva.



Figura 3. Equipas do MED no Evento Culminante.



Figura 4. Prémios do Evento Culminante.

4.3.3.3. Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no ensino do voleibol

O MAPJ, desenvolvido por Mesquita (2006), integra os princípios do Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (Bunker & Thorpe, 1982), adaptando-os à realidade específica do ensino do voleibol. Inspirado no modelo didático de Rink (1993), o MAPJ centra-se no desenvolvimento das competências necessárias para jogar, dando primazia ao ensino da tática em detrimento da técnica. A aprendizagem parte do jogo, desde formas simplificadas (como o 1x1) até ao jogo formal (6x6), sendo a complexidade

ajustada progressivamente ao nível dos alunos. Através do uso de jogos modificados, o modelo visa adequar-se ao repertório motor dos alunos, sendo as exigências do próprio jogo a determinar os conteúdos a trabalhar (Mesquita et al., 2005; Kirk & MacPhail, 2002; Maxwell, 2003). A organização da aprendizagem é feita em quatro etapas, com tarefas graduadas por dificuldade: aquisição, estruturação e adaptação, permitindo uma progressão didática consistente e significativa.

O MAPJ proporcionou uma experiência de ensino-aprendizagem mais estruturada, motivadora e centrada no aluno, sendo uma abordagem eficaz para desenvolver competências no voleibol de forma integrada, contextualizada e progressiva, tal como defendido por Araújo et al. (2020). A estrutura do modelo permitiu ajustar os conteúdos ao nível inicial dos alunos, diagnosticado previamente, e organizar o ensino de forma sequencial. À medida que os alunos demonstravam progresso, as tarefas foram sendo adaptadas, aumentando a complexidade dos jogos: começando por 3x3 até atingir o 4x4, que também era a forma de jogo que iria ocorrer no torneio de voleibol da EC.

Este processo dinâmico possibilitou uma aprendizagem mais eficaz, porquanto os alunos iam compreendendo a lógica do jogo enquanto desenvolviam competências táticas e técnicas, de forma interligada. A centralidade do jogo favoreceu o envolvimento ativo dos alunos, promovendo também o desenvolvimento das dimensões cognitiva e social da aprendizagem, uma vez que compreendiam a importância daquela ação no jogo. Os jogos modificados, enquanto estratégia didática, foram essenciais para ajustar as tarefas às capacidades dos alunos, assegurando desafios adequados que estimulassem o pensamento tático e a tomada de decisão em contexto real (Wang & Ha, 2012). Foram realizados ajustes do campo (modificação por representação) tornando-o maior ou menor consoante o objetivo pretendido. Para além disso, foram também feitas alterações às regras de jogo (modificação por exagero) (dois toques para controlar a bola; mínimo 3 toques por equipa antes de enviar a bola; se pontuar no serviço vale mais pontos, entre outras) e restrições, como por exemplo rematar em suspensão, evitando o insucesso de algumas equipas.

4.3.3.4. Aprender com o outro: A importância do Modelo de Ensino por Pares

O Modelo de Ensino por Pares (MEP; Mosston & Ashworth, 2008) tem-se destacado na EF por promover uma aprendizagem ativa e colaborativa entre os alunos (Metzler, 2021). Baseia-se na ideia de que os alunos podem assumir papéis de tutores ou líderes, facilitando o ensino entre pares e favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas, sociais e cognitivas. Consiste na organização dos alunos por pares, que alternam os papéis de executante e observador, recorrendo a critérios previamente definidos pelo professor para fornecer feedback construtivo. Este modelo estimula a autonomia, a responsabilidade e a cooperação, aumenta o tempo de prática efetiva e contribui para uma aprendizagem mais reflexiva e centrada no aluno, cabendo ao professor um papel orientador e de supervisão (Silva et al., 2017).

Na minha prática, utilizei o modelo de forma diferenciada consoante a natureza das modalidades lecionadas. Nas modalidades coletivas, como o basquetebol e o voleibol, recorri frequentemente aos capitães ou líderes de equipa para apresentar as tarefas à turma, facilitando assim a organização e a comunicação durante as aulas. Esta estratégia permitiu reduzir o tempo de instrução direta e promover a liderança entre os alunos, contribuindo para um ambiente mais dinâmico e colaborativo.

Por outro lado, recorri ao MEP de forma mais consistente nas modalidades individuais, nomeadamente no badminton, atletismo, natação e dança. Nestes contextos, o trabalho por pares revelou-se fundamental para estimular a aprendizagem ativa, o apoio mútuo e a progressão técnica dos alunos, promovendo a autonomia e a responsabilidade no seu processo de ensino-aprendizagem. Para isso elaborei *Skill Cards*, Manuais de Equipa (ver anexo 17) e fichas de observação e registo (ver anexo 18), como forma de emancipar os alunos para que fossem, posteriormente, mais autónomos.

Este trabalho nem sempre foi linear e simples de entender pelos alunos, mas com o tempo e a prática foram percebendo que realmente se podiam auxiliar uns aos outros e tirar vantagem desta metodologia. Sendo assim, o recurso a este modelo promoveu a modelagem de comportamentos positivos e o desenvolvimento da liderança, que ao longo das UD's ajudaram os colegas a

alcançar os objetivos propostos. Como é o exemplo da dança (step), em que, inicialmente, recorri ao modelo de instrução direta, como forma de passar os conteúdos básicos aos alunos e, mais tarde, os alunos é que explicavam os passos uns aos outros e trabalhavam em conjunto. Este processo contribuiu para um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde as competências técnicas e socioemocionais foram desenvolvidas simultaneamente, estimulando a responsabilidade, a empatia e a comunicação.

Este modelo é uma abordagem que inclui todos os alunos no processo de aprendizagem, respeitando as diferenças entre eles. Além do mais, promove a participação ativa e estimula a autonomia e a confiança de cada um.

4.4. Avaliar para aprender

No contexto educativo atual, a avaliação deve ir além da simples atribuição de notas, assumindo um papel fundamental como instrumento de apoio à aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno (Dania et al., 2024). Avaliar para aprender significa utilizar a avaliação como uma ferramenta pedagógica que possibilita identificar o conhecimento prévio dos alunos, diagnosticar dificuldades e direcionar o processo de ensino de forma contínua, ajustando-o às necessidades específicas de cada aluno (Black & Wiliam, 1998). A implementação de abordagens avaliativas com caráter formativo, que incluem o feedback construtivo, a autoavaliação e o comprometimento dos alunos na aprendizagem, tem demonstrado favorecer o interesse, o desenvolvimento da autonomia e a melhoria do desempenho (Moura et al., 2021). Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas um momento final e passa a integrar-se permanentemente no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo uma educação mais equitativa, crítica e orientada para o aluno.

4.4.1. Avaliação diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica (AD) permite identificar de forma clara os conhecimentos prévios, as competências motoras e as necessidades individuais de cada aluno, o que é essencial para ajustar o planeamento das aulas de forma mais eficaz. Esta avaliação vai além da simples observação das capacidades físicas, integrando também as dimensões socioafetivas e cognitivas, elementos imprescindíveis para assegurar a equidade e a inclusão no processo educativo (Farias & Mesquita, 2024).

No início do ano letivo, realizei a AD das matérias previstas, pois apresenta diversas vantagens: permite conhecer o perfil da turma, identificar os pontos fortes e as dificuldades, e assim desenhar intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades de cada aluno. Uma estratégia que se revelou eficaz na prática foi a organização dos alunos em equipas, cada uma distinguida por coletes de cores diferentes e a grelha de avaliação com a mesma cor que os alunos vestiam, o que facilitou a observação e a avaliação individual dentro do contexto coletivo, principalmente na AD de basquetebol. Esta metodologia permitiu otimizar o tempo disponível e identificar mais facilmente os alunos. No entanto, é importante reconhecer que, em turmas numerosas, a avaliação individual pode apresentar desafios, sobretudo no início do ano, quando ainda não há conhecimento aprofundado sobre cada aluno. É neste sentido que o NE se tornou um elemento fundamental, nomeadamente a PC, uma vez que, para além de já conhecer alguns alunos de anos anteriores, a partilha das suas experiências e estratégias práticas, ajudou-me.

“Como são muitos alunos e ainda não sabia o nome de todos acresceu-se a dificuldade em avaliá-los. Porém, com a ajuda da PC e dos meus colegas foi possível avaliar todos.”

Diário de Bordo – 16 a 20 setembro 2024

Assim, na segunda aula de avaliação, apesar do contexto diferente, pois foi no exterior e avaliação de um desporto individual, já foi mais fácil do que da primeira vez, pois já conhecia os alunos e já tinha mais estruturado como iria avaliar.

Nesse sentido, posso referir que a AD, no âmbito da minha PES, foi fulcral para identificar o ponto inicial dos alunos e as suas dificuldades para, mais tarde, proceder à elaboração das UD's com objetivos claros e adequados às necessidades de aprendizagem de cada um.

4.4.2. Avaliação formativa

A Avaliação Formativa (AF), entendida como um processo integrado e contínuo, tem um papel central no desenvolvimento das aprendizagens em EF. Farias e Mesquita (2024) sublinham que esta forma de avaliação proporciona ao docente a capacidade de intervir de forma imediata e reflexiva, ajustando o ensino segundo as necessidades observadas dos alunos. No contexto da minha

PES, esta abordagem avaliativa revelou-se fundamental para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens e ajustar as metodologias de ensino às particularidades dos alunos.

Desde o início do ano letivo, recorri a diferentes instrumentos com intenção formativa, sendo o registo das atitudes e presenças (Anexo 19) um documento que me ajudava avaliar o domínio socioafetivo dos alunos. Para além dos instrumentos institucionais, implementei estratégias que envolveram ativamente os alunos no seu processo de aprendizagem, como o uso de fichas de observação nas aulas práticas. Através das fichas, os alunos registavam comportamentos tático-técnicos, decisões dos colegas e desempenhos específicos nas diferentes modalidades lecionadas.

Como por exemplo, em badminton, devido às condições espaciais não serem as melhores para manter os alunos todos em constante empenhamento motor, optei por realizar trabalho a pares e enquanto um aluno realizava o exercício o outro observava e dava feedback de acordo com os *Skill Cards* fornecidos (ver anexo 20). Outro exemplo foi em voleibol, onde os alunos tinham de avaliar os colegas de equipa ou os adversários ou o árbitro ou então os registadores. Nas primeiras aulas, começava com poucos critérios e mais simples e no decorrer das UD's ia aumentando a complexidade. No final da aula, ou durante a mesma, os alunos tinham a oportunidade de falar com o colega que estavam a observar e referir os aspetos que observaram. Este momento permitia promover a autorreflexão, a análise crítica e o feedback entre pares (Yang, 2022).

“Com estas fichas pretende-se que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, proporcionando assim uma avaliação para a aprendizagem (Chng & Lund, 2018)”.

Diário de Bordo – 11 a 15 novembro 2024

A Avaliação para a Aprendizagem (*Assessment for Learning*) constitui uma abordagem que procura utilizar os processos avaliativos não apenas como forma de aferição, mas como estratégia de promoção da aprendizagem. Segundo Wiliam (2011), esta forma de avaliação centra-se na utilização do feedback, da partilha de critérios e da autorreflexão dos alunos, com o objetivo de os envolver ativamente no seu percurso de aprendizagem. Neste sentido, não

se trata apenas de recolher informação sobre o desempenho, mas de agir sobre ela, permitindo ao EE ajustar o ensino e aos alunos compreenderem como melhorar.

Para além das estratégias mencionadas anteriormente, destaco a prática sistemática de autoavaliação, que se realizava no final de todas as aulas, segundo os descritores definidos pela EC (ver anexo 21). Os alunos eram convidados a refletir sobre o seu desempenho, com base nos objetivos estabelecidos no início da aula e segundo os indicadores: (i) relação com a tarefa, (ii) com o “Eu” e (iii) com os outros. Este processo, ainda que breve, teve um impacto significativo no desenvolvimento da responsabilidade e consciência crítica dos alunos relativamente ao seu comportamento e evolução (Fernandes, 2009). Inicialmente não se mostraram muito recetivos à autoavaliação, mas com o decorrer das aulas foram percebendo a sua importância e cada vez se autoavaliavam mais conscientemente. Além disso, a autoavaliação foi uma ferramenta valiosa para mim, enquanto EE, pois forneceu pistas sobre o grau de envolvimento e a perceção dos alunos sobre as atividades propostas. Por vezes, surgiam comentários espontâneos que permitiam compreender o que os motivava, o que não tinham entendido ou como viam a sua própria progressão.

Assim, a integração da Avaliação para a Aprendizagem, aliada à prática da autoavaliação, assumiu um papel fundamental no processo educativo, favorecendo aprendizagens mais reflexivas, fundamentadas e direcionadas para a excelência. Esta integração contribuiu para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais formativa, inclusiva e focada nas necessidades do aluno (Dania et al., 2024).

Em suma, a AF desenvolvida ao longo da minha PES permitiu-me reconhecer que avaliar implica, acima de tudo, acompanhar, escutar e reajustar o processo de ensino-aprendizagem, mais do que atribuir classificações. As práticas levadas a cabo favoreceram o envolvimento ativo dos alunos e foram determinantes para o aprimoramento da qualidade das aprendizagens para consolidaram uma prática pedagógica mais centrada no aluno, equitativa e sustentada numa reflexão contínua.

4.4.3. Avaliação sumativa

A Avaliação Sumativa (AS) representa uma dimensão essencial do processo avaliativo, focada na verificação e interpretação do nível de aprendizagem alcançado pelos alunos, habitualmente no final de uma UD ou de um período letivo. Esta forma de avaliação visa atribuir uma classificação que traduza, de forma rigorosa e transparente, o progresso dos alunos (Farias & Mesquita, 2024), sendo também um instrumento de responsabilização e de regulação do ensino (Brookhart, 2013).

No início da PES, recorremos às grelhas de avaliação definidas pelo grupo disciplinar da EC, alinhadas com os critérios dos domínios motor, cognitivo e socioafetivo. Contudo, percebemos que a sua aplicação não era muito ajustada, pois a ponderação de um nível para o outro era muito díspar e não permitia diferenciar uns alunos de outros. Nesse sentido, o NE procedeu ao ajuste da ponderação da grelha e comunicou ao grupo disciplinar, passando assim, a ponderação de 5,9,13,17 e 20 valores para uma ponderação de 5 a 20 valores.

O apoio da PC foi fundamental na fase inicial, ajudando-me a desenvolver maior confiança na atribuição de classificações imparciais, justas e coerentes (Dania et al., 2024). Além disso, a colaboração entre os EEs permitiu partilhar perspetivas, promover a autorreflexão e desenvolver competências avaliativas, como defendem Casey e Kirk (2024).

Com o decorrer das diferentes avaliações, notei que os alunos encaravam a AS com maior tranquilidade, resultado da consistência da avaliação contínua, que valorizava o processo e não apenas o momento final (Mendes & Rinaldi, 2020).

“Relativamente à avaliação sumativa (AS) tive o cuidado de alertar os alunos para os diferentes critérios em que iam ser avaliados e de os tranquilizar acerca da avaliação. Foi importante referir que a mesma não se ia limitar àquele momento e que seria um resultado de todo o processo ao longo do período, e assim tranquilizei-os.”

Diário de Bordo – 2 a 6 dezembro 2024

Para facilitar este processo, recorri ao estudo prévio da grelha de avaliação e ajudei os meus colegas a avaliar os seus alunos, desenvolvendo a minha capacidade avaliativa.

“Ao longo da semana cada EE, bem como a PC, realizou a avaliação sumativa das diferentes modalidades que lecionou e podemos praticar o momento de avaliação de forma a ficarmos mais familiarizados com o mesmo. Para além disso, a ajuda da PC neste momento é fundamental pela sua experiência e conhecimento.”

Diário de Bordo – 2 a 6 dezembro 2024

Em suma, a AS na PES foi um grande desafio, porém, foi fundamental, pois complementou a AF, contribuindo para uma prática pedagógica mais justa, contextualizada e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

4.5. O breve desafio partilhado no Ensino Básico

Para além da minha turma residente no Ensino Secundário, tive a oportunidade de lecionar aulas a alunos do Ensino Básico, durante o 2º período. Esta vivência mostrou-se profundamente valiosa, quer no plano pessoal como no profissional, ao permitir-me lecionar a uma faixa etária diferente daquela a que estava mais familiarizada, desenvolvendo novas competências e ajustando estratégias pedagógicas à realidade dos alunos mais novos.

“Em comparação com os alunos do Ensino Secundário, a linguagem e instrução utilizada para o 2º Ciclo deve ser o mais simples e breve para que os alunos entendam e estejam atentos.”

Diário de Bordo – 6 a 10 janeiro 2025

A planificação anual foi previamente definida pela professora titular da turma e, nesse sentido, enquanto NE, apenas seguimos as indicações pré-definidas. Sendo assim, ficou definido que iríamos lecionar voleibol e atletismo (salto em altura e comprimento). No entanto, devido à alteração do *Roulement* de espaços todos os meses e as condições climáticas nem sempre serem as ideais, alteramos a disciplina de salto em comprimento pela modalidade de badminton. A planificação das UD's e dos planos de aula foram realizadas em conjunto pelos EEs sob a orientação da PC e da professora titular da turma. A distribuição das aulas foi feita de forma equitativa, ficando cada EE responsável pela lecionação do mesmo número de aulas, ao longo do período, garantindo a continuidade pedagógica.

Nas primeiras aulas com a turma partilhada, a minha intervenção limitou-se ao auxílio na preparação da aula e à realização da observação da intervenção

dos meus colegas do NE. Este período de observação revelou-se crucial para compreender as dinâmicas da turma, identificar os principais focos de indisciplina e a competência motora dos alunos. Permitiu também reconhecer padrões de comportamento e ajustar antecipadamente a minha ação às necessidades da turma. No decurso das aulas ao Ensino Básico, foi necessário recorrer a diversas estratégias para assegurar a motivação e o empenho dos alunos nas tarefas propostas.

“Terminamos a semana com a introdução da UD de Atletismo, à turma partilhada. Os alunos mostraram-se atentos e empenhados, durante a realização dos diferentes exercícios. Na minha opinião a competição nos exercícios foi uma boa estratégia para os manter envolvidos e sem grandes distrações.”

Diário de Bordo – 10 a 14 fevereiro 2025

Na transição para a lecionação tive a preocupação inicial de estabelecer regras articuladas com os alunos. Optei por esta estratégia com o objetivo de estimular o sentimento de responsabilidade, já que, desde a primeira aula, percebi que os alunos se distraíam com facilidade ou apresentavam comportamentos desviantes das tarefas. Iniciei assim a lecionação da UD de badminton, e percebi que seria necessária uma abordagem progressiva, do simples para o complexo. Nesse sentido, recorri a aquecimentos lúdicos e dinâmicos, bem como à utilização de jogos competitivos, como forma de gerar envolvimento e motivação.

“Foi possível verificar que grande parte dos alunos nunca teve contacto com a modalidade e que apresentava bastantes dificuldades. Por ser a minha primeira aula a lecionar e por ser uma modalidade nova para os alunos, senti que demorei um pouco mais na definição de regras e a explicar os conteúdos introduzidos.”

Diário de Bordo – 17 a 21 março 2025

Durante esta experiência, desenvolvi a capacidade de reflexão, ajustando em tempo real ou para aulas futuras situações e exercícios menos eficazes. Aprendi a adaptar a abordagem pedagógica às necessidades dos alunos, usando estratégias diversificadas, como jogos lúdicos e exercícios claros e motivadores, para captar o interesse e promover aprendizagens. Enfrentei desafios na gestão do comportamento, devido à energia e espontaneidade

naturais da idade, que dificultavam a concentração. Estabelecer regras claras desde o início revelou-se fundamental para um ambiente estruturado. Usei estratégias como manter os alunos sentados durante a instrução, interromper o discurso perante conversas paralelas para incentivar a autorregulação e supervisionar a turma constantemente. O reforço positivo ajudou a promover empenho, superação e respeito entre os alunos.

Esta experiência ampliou o meu repertório pedagógico e contribuiu para um desenvolvimento profissional mais consciente e ajustado aos diferentes contextos educativos.

4.6. Observar e refletir como ferramentas de evolução

A observação constitui uma ferramenta fundamental no desenvolvimento profissional do futuro docente, sendo essencial para a identificação e correção de aspetos pedagógicos, motores, sociais e pessoais durante a prática de ensino (Mesquita & Coutinho, 2021). No contexto do EP, a observação direta, realizada em tempo real durante as aulas, permitiu à EE reconhecer erros e necessidades dos alunos, possibilitando intervenções imediatas e o fornecimento de feedbacks que contribuíram para a melhoria contínua do processo de aprendizagem.

Além da observação direta e não estruturada, é igualmente importante a adoção de métodos de observação sistemática (ver anexo 22) que promovem um olhar mais crítico e detalhado sobre as dinâmicas de ensino e aprendizagem. A prática de observar colegas e outros professores da EC, por exemplo, favorece o desenvolvimento desta capacidade, incentivando a partilha de experiências, a reflexão coletiva sobre as estratégias adotadas, pontos fortes e áreas a melhorar (Azevedo, 2023). Ao longo da PES assisti sempre às aulas lecionadas pelos meus colegas do NE e da PC. Através da observação, tanto sistemática como não sistemática, desenvolvi a capacidade de observar e verifiquei outros aspetos que quando estava a lecionar não conseguia detetar. Isto, mostrou-se importante pois consegui várias vezes identificar erros dos meus colegas e evitar cometê-los nas minhas aulas.

Essa abordagem colaborativa enriqueceu o processo formativo, permitindo-me desenvolver competências de avaliação e autoavaliação essenciais para o exercício da docência. Nesse sentido, através da observação foi possível extrair significado da prática (Lawson, 2018).

“Durante as aulas dos meus colegas de núcleo, a PC ia-nos questionando acerca do que estava a acontecer na aula e de que forma poderíamos alterar as diferentes situações de aprendizagem, de forma a melhorá-las e a enriquecer as aprendizagens dos alunos. Esta observação de pares permitiu-me desenvolver a minha “reflexão-na-ação”, uma vez que nos incentivava a analisar, refletir e tomar uma decisão. Por vezes, esta observação, também permitiu verificar se a tarefa realmente resulta na prática e, se não resulta, de que forma podemos alterá-la para que resulte.”

Diário de Bordo – 27 a 31 janeiro 2025

Paralelamente à observação, a reflexão crítica sobre a prática docente emerge como um instrumento indispensável para a evolução profissional. Cunha (2008) destaca que a reflexão transforma a prática em conhecimento, sendo uma via para o aperfeiçoamento contínuo. Durante a PES, o hábito de refletir após cada aula contribuiu para que analisasse o que foi eficaz, identificando dificuldades e planeando ajustes pedagógicos fundamentados.

O progresso da reflexão pode ser observado numa transição de uma descrição simples dos acontecimentos em aula para uma análise crítica das estratégias e do seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. Este avanço é indicativo do amadurecimento profissional e da construção de um pensamento crítico, que permitirá à futura professora atuar de forma mais consciente e ajustada às necessidades específicas dos alunos (Azevedo, 2023). Assim, a reflexão não só enriquece a PES como cria bases sólidas para o desenvolvimento da prática pedagógica ao longo da carreira docente.

Dessa forma, a conjugação da observação e da reflexão configura-se como um ciclo virtuoso de aprendizagem e crescimento profissional, no qual a EE se posiciona como agente ativo do seu próprio desenvolvimento. Estes processos facilitam a construção de um olhar atento e crítico sobre a prática educativa, promovendo a melhoria constante e a qualidade do ensino.

5. Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade

O envolvimento ativo na vida escolar e o estabelecimento de vínculos positivos com alunos, professores e colegas revelam-se fundamentais para a integração do EE no meio educativo. Estas interações contribuem para o equilíbrio emocional e a sensação de integração, enquanto incentivam o pensamento analítico e o progresso na carreira, fatores essenciais para o desenvolvimento de uma identidade profissional docente sólida e consciente (Hagenauer et al., 2024).

A Tabela 3 apresenta todas as atividades nas quais participei ao longo do meu EP. Descreve, para cada atividade, a respetiva função desempenhada pelo EE/NE, bem como o impacto no desenvolvimento profissional do mesmo. A participação ativa nestas atividades proporcionou-me uma aprendizagem prática significativa, constituindo um contributo relevante na minha evolução, quer pessoal quer profissional.

5.1. Envolvimento nas atividades da Escola Cooperante

Tabela 3. Atividades da Escola Cooperante.

Atividade	Função do NE/EE	Impacto no desenvolvimento profissional da EE
Reuniões de professores, departamento, grupo disciplinar, conselho de turma e diretores de turma	Observação e registo de todas as informações.	Compreensão do funcionamento das diferentes reuniões da escola e das diferentes funções do professor.
Direção de turma	Colaboração e acompanhamento da PC nas suas diferentes funções.	Compreensão da importância do diretor de turma e das suas funções; Desenvolvimento de competências administrativas, relacionais e de gestão.
“Dia do Bolo”	Confeção de um bolo para partilhar com os professores da EC.	Inserção na comunidade educativa; Aproximação a professores de outros departamentos e partilha de conhecimento.
Outubro Rosa	Consciencialização dos alunos sobre a relevância da prevenção e do diagnóstico precoce do cancro.	Compreensão da importância da consciencialização dos alunos para a prática de atividade física e hábitos de vida saudáveis.
Festa de Natal	Elaboração e apresentação de uma coreografia de ginástica acrobática e dança em colaboração com o NE.	Valorização dos momentos recreativos para a promoção de um bom clima de trabalho;

	Participação numa atuação das professoras do grupo disciplinar de EF.	Criação de relações mais próximas com os docentes e não-docentes da escola.
Semana Desportiva	Colaboração com os professores e EEs do grupo disciplinar nas diferentes tarefas (e.g., montagem e desmontagem do material, acompanhamento dos alunos, registos e entrega de medalhas).	Desenvolvimento de competências de gestão e organização de um evento desportivo escolar;
Torneio Basquetebol 3x3		Compreensão da importância do trabalho em equipa e do cumprimento de cada tarefa;
Corta-Mato Escolar		Desenvolvimento do conhecimento das regras e procedimentos de um evento escolar.
Mega Sprint		
Torneio Voleibol 2x2 e 4x4		
Visita de estudo à Faculdade de Engenharia de Polímeros da Universidade do Minho	Acompanhamento da turma residente.	Compreensão dos procedimentos de visitas de estudo; Criação de relações mais próximas com os alunos e docentes da escola.
Sarau	Colaboração com os professores e EEs do grupo disciplinar EF nas diferentes tarefas logísticas da atividade; Colaboração com a PC e os meus colegas de NE nas apresentações das suas turmas residentes.	Desenvolvimento de competências de gestão e organização de um evento desportivo escolar; Compreensão da importância do trabalho em equipa e do cumprimento de cada tarefa; Desenvolvimento de competências de preparação de uma atuação (e.g., indumentária, iluminação e música).
Paintball Party	Organização, planeamento e participação na atividade; Criação do cartaz da atividade; Organização e preparação de um lanche; Divulgação da atividade.	Desenvolvimento de competências de planeamento, organização e comunicação de uma atividade; Criação de relações mais próximas com os alunos e docentes da escola.

5.2. Presença que faz a diferença: O papel ativo do diretor de turma

Durante o EP, acompanhei a PC no exercício das funções de Diretora de Turma. Este acompanhamento revelou-se extremamente enriquecedor, permitindo-me compreender a complexidade desta função e o seu papel essencial na dinâmica escolar. A Direção de Turma envolve muito mais do que tarefas administrativas. Para além da organização de dossiês, registo de faltas e utilização da plataforma INOVAR, observei a importância da gestão relacional com alunos, famílias e docentes. Participei em reuniões com encarregados de

educação, conselhos de turma e momentos de mediação de conflitos, compreendendo a amplitude da responsabilidade que este cargo implica.

O que mais me marcou foi o envolvimento da PC na vida dos alunos. A sua postura próxima, atenta e proativa criou um ambiente positivo, favorecendo não só o aproveitamento académico, assim como a formação pessoal e social dos alunos. A PC mostrou-se atenta às especificidades de cada aluno, criando um espaço seguro e acolhedor onde estes se sentiram valorizados e ouvidos. Esta ligação emocional revela-se fundamental para o desenvolvimento socioemocional, pois facilita a expressão das suas inquietações e a aprendizagem de uma gestão saudável das emoções (Morais, 2024). Desse modo, esta função assume um papel pedagógico vital, auxiliando na criação de um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo.

Esta experiência revelou-se crucial para na minha formação como futura professora. A Direção de Turma revelou-se um espaço privilegiado de intervenção educativa e um verdadeiro exemplo da multiplicidade de papéis que o docente assume no contexto escolar.

5.3. “Dia do Bolo”: Uma via de integração na comunidade escolar

A tradição do “Dia do Bolo”, vivida semanalmente à quarta-feira, de manhã, revelou-se um momento simbólico e profundamente significativo no percurso do EP. A preparação e partilha de um bolo entre os professores não era apenas uma ação de cortesia, mas uma porta de entrada para o espírito de convivência e pertença à cultura da EC. Através deste pequeno ritual, cultivado pela PC, foi possível criar laços, promover o diálogo informal e sentir uma verdadeira integração no quotidiano da comunidade educativa. Entre conversas espontâneas e partilhas de experiências com professores mais experientes, este momento contribuiu de forma natural para o fortalecimento das relações interpessoais, enquanto favoreceu para a construção da minha identidade profissional. Estes instantes de proximidade, aparentemente simples, demonstraram como os rituais escolares e os hábitos partilhados podem ser fundamentais para um ambiente de trabalho positivo e colaborativo.

5.4. Uma despedida ativa

No dia 24 de maio de 2025, juntamente com o meu NE, organizei um passeio escolar à Geração Aventura, em Paredes, com o propósito de celebrar

o fecho do ciclo secundário dos alunos das nossas turmas (ver Figura 5), proporcionando uma experiência enriquecedora que simbolizasse a transição para uma nova etapa académica e profissional. Pretendia-se com este momento promover a atividade física, incentivando um estilo de vida saudável e ativo, enquanto desenvolvem competências essenciais como a cooperação, o espírito de equipa e a comunicação. Além disso, a atividade proposta, o Paintball, leva ao desenvolvimento da resiliência e da capacidade de tomada de decisão em contextos dinâmicos e de trabalho em equipa.

A atividade (ver anexo 23), proporcionou aos alunos uma manhã repleta de diversão, adrenalina, espírito de aventura e de equipa, num ambiente vibrante e estimulante. Foi também uma excelente oportunidade de convívio e partilha entre professores e alunos, fortalecendo os laços da comunidade educativa fora do ambiente habitual da sala de aula. Foi, sem dúvida, uma manhã fantástica, marcada por momentos únicos que ficarão na memória de todos os participantes.



Figura 5. Participantes da atividade.

6. Área 3 – Desenvolvimento profissional

Nesta área, serão descritos dois pontos que foram fundamentais para a minha evolução ao longo do EP. No primeiro serão expostas, na tabela 4, as formações pedagógicas em que participei ao longo do ano e no subsequente será apresentado o Projeto de Estudo realizado na PES.

6.1. Formar(se) para ensinar

Tabela 4. Formações pedagógicas.

Formação	Descrição	Contributos para o desenvolvimento profissional da EE
“Desafios pedagógicos e valor educativo de uma abordagem de ensino centrada no aluno: rumo ao desenvolvimento social, equidade e inclusão em educação física”	O seminário, realizado no Auditório Alberto Amaral da FADEUP, teve como foco o ensino da EF centrado no aluno, enfatizando a sua participação ativa na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico. Participaram diversos convidados, incluindo PCs, antigos EEs, um doutorando e alunos da escola, que partilharam experiências e estratégias pedagógicas aplicadas nas suas trajetórias profissionais e formativas.	Reflexão crítica sobre a prática docente e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos; Partilha de experiências entre profissionais e antigos estagiários; Novas perspetivas sobre metodologias centradas no aluno; Estratégias eficazes para a gestão pedagógica e relacional da aula;
“Práticas Pedagógicas Inclusivas”	A formação online da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva da EC abordou práticas pedagógicas inclusivas, destacando a valorização da diversidade e equidade. Foram apresentadas medidas de suporte à aprendizagem em três níveis, com foco nas cinco medidas universais. Incluiu também o vídeo “Uma escola para o não sucesso”, que incentivou a reflexão sobre a missão da escola inclusiva.	Importância de práticas pedagógicas centradas nas necessidades dos alunos; Promoção de uma abordagem sensível à diversidade e ao sucesso educativo; Enfoque na prevenção do insucesso e criação de oportunidades para todos; Consolidação de conhecimentos sobre medidas de suporte inclusivo; Aquisição de ferramentas para ambientes de aprendizagem mais equitativos e humanizados.
“Eficiência e inovação: o papel da Inteligência Artificial na planificação	A ação de curta duração, realizada na EC, explorou estratégias e ferramentas de Inteligência Artificial (IA) aplicadas à planificação da disciplina de EF. Incluiu uma componente	Compreensão do papel da inteligência artificial na inovação pedagógica e na planificação docente;

da disciplina de Educação Física”	prática em que os participantes elaboraram uma unidade didática e um plano de aula com e sem uso de IA, evidenciando o seu potencial na otimização do trabalho docente. Refletiu-se ainda sobre a importância de um uso consciente e formativo da IA e da formação contínua dos professores para uma integração ética e eficaz (Wang, 2024).	Valorização de um uso crítico e equilibrado da tecnologia na EF, respeitando a autonomia do professor; Experiência prática que evidenciou os benefícios e limites da IA; Consciência da importância da atualização profissional contínua; Necessidade de uma integração pedagógica responsável das novas tecnologias.
“Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos”	A ação de curta duração, realizada na EC, centrou-se na avaliação em jogos desportivos coletivos. Incluiu a visualização de vídeos de andebol e basquetebol, com e sem critérios previamente definidos. Os participantes realizaram observações e avaliações práticas do desempenho dos alunos, permitindo comparar a consistência avaliativa. Verificou-se uma maior uniformidade e fiabilidade nas avaliações quando os critérios eram claros e definidos previamente.	Importância de critérios de avaliação claros para promover objetividade e equidade nos jogos desportivos coletivos; Desenvolvimento de uma abordagem mais técnica e fundamentada na avaliação do desempenho motor; Reforço da justiça e transparência na avaliação formativa e sumativa em EF.



Figura 6. Certificados das formações pedagógicas.

6.2. Estudo: Conhecimento especializado do conteúdo de uma estudante estagiária e desenvolvimento do desempenho de jogo dos alunos numa unidade didática de voleibol

6.2.1. Resumo

Este estudo investigou o nível de conhecimento especializado do conteúdo de uma estudante estagiária, bem como o desempenho dos alunos no jogo de voleibol, no contexto da implementação de características do Modelo de Educação Desportiva e do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo. A intervenção decorreu durante uma unidade didática de voleibol composta por 10 aulas, envolvendo um total de 24 alunos (20 rapazes e 4 raparigas), com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos. O desempenho motor dos alunos foi avaliado através de observação indireta por vídeo, com recurso à versão adaptada para o voleibol do *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI). O conhecimento especializado do conteúdo da EE foi analisado com base na codificação das tarefas presentes nos seus planos de aula, de acordo com as categorias de desenvolvimento do conteúdo propostas por Rink e revistas por Ward, bem como com base na tipologia de tarefas instrucionais utilizadas. Os resultados revelaram melhorias significativas na tomada de decisão, ajustamento, eficiência e eficácia das ações técnicas, embora algumas dimensões, como a tomada de decisão na receção, o ajustamento no ataque e a eficácia da receção, defesa, distribuição e ataque, tenham registado apenas melhorias pontuais. O desempenho em jogo aumentou do pré-teste ($3,19 \pm 2,62$) para o pós-teste ($5,78 \pm 2,43$). O índice médio de conhecimento especializado do conteúdo da estudante estagiária situou-se em 3 ± 1 , coincidindo com o valor de corte que indica um nível mais aprofundado de desenvolvimento do conteúdo, sendo predominantes as tarefas de informação, seguidas das de extensão e de aplicação não jogo.

PALAVRAS-CHAVE: CONHECIMENTO DO CONTEÚDO; JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; MODELOS PEDAGÓGICOS.

6.2.2. Abstract

This study investigated the level of specialized content knowledge of a preservice teacher, as well as the students' performance in volleyball, within the context of implementing features from the Sports Education Model and the Progressive Game Approach Model. The intervention took place during a volleyball teaching unit consisting of 10 lessons, involving a total of 24 students (20 boys and 4 girls), aged between 17 and 18 years. Students' motor performance was assessed through indirect video observation, using the adapted version of the Game Performance Assessment Instrument (GPAI) for volleyball. The preservice teacher's specialized content knowledge was analyzed based on the coding of the tasks present in her lesson plans, according to the content development categories proposed by Rink and reviewed by Ward, as well as the typology of instructional tasks used. The results showed significant improvements in decision-making, adjustment, efficiency, and effectiveness of technical actions, although some dimensions, such as decision-making in reception, adjustment in attack, and the effectiveness of reception, defense, distribution, and attack, only showed occasional improvements. Game performance increased from the pre-test (3.19 ± 2.62) to the post-test (5.78 ± 2.43). The average index of the preservice teacher's specialized content knowledge was 3 ± 1 , matching the cutoff value showing a more advanced level of content development, with informational tasks being predominant, followed by extension and non-game application tasks.

KEYWORDS: CONTENT KNOWLEDGE; PEDAGOGICAL MODELS; PRESERVICE TEACHERS; TEAM SPORTS.

6.2.3. Introdução

O voleibol apresenta-se como um desporto coletivo de não invasão, e na opinião de grande parte dos docentes de Educação Física (EF), é descrito como uma Unidade Didática (UD) difícil de lecionar devido ao domínio técnico que é necessário para a concretização do jogo. Este estudo pretendeu implementar uma UD híbrida, conjugando o Modelo de Educação Desportiva (MED;

Siedentop et al., 2019) e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ; Mesquita, 2006) com o objetivo de fomentar o desenvolvimento das competências dos alunos (desempenho de jogo). Em concomitância, analisou-se a intervenção pedagógica da EE, nomeadamente quanto à natureza das tarefas utilizadas durante a unidade e ao seu nível de Conhecimento Especializado do Conteúdo (CEC).

Segundo as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018), o currículo vigente de EF visa promover o desenvolvimento global dos alunos em diversos domínios e áreas. Neste contexto, torna-se imprescindível que os docentes estejam aptos a proporcionar um ensino de qualidade, capaz de fomentar o progresso das competências dos alunos (Rink, 2014). Assim, o professor deve recorrer a diferentes metodologias e modelos pedagógicos para responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno, uma vez que cada modelo contribui para o desenvolvimento de diferentes domínios de aprendizagem (Metzler & Colquitt, 2021).

A escolha deste estudo justifica-se pela relevância que o MAPJ e o MED assumem no desenvolvimento das competências tático-técnicas e sociais dos alunos em contexto escolar (Araújo et al., 2016). Estes modelos, ao centrarem-se no jogo e na participação ativa dos alunos, potenciam não só a aprendizagem desportiva, mas também competências como a tomada de decisão, a responsabilidade e o *fair play*, essenciais para o desenvolvimento dos alunos.

A motivação pessoal da EE para a realização deste estudo prendeu-se, por um lado, com a sua vontade de aprofundar o conhecimento sobre modelos pedagógicos centrados no aluno, para fortalecer a prática pedagógica e responder de forma mais adequada às exigências e interesses dos alunos. Por outro lado, o interesse pela implementação de estratégias inovadoras no ensino do voleibol surge como uma oportunidade de enriquecer a sua experiência profissional, explorando formas de tornar o ensino mais motivador e significativo.

6.2.3.1. O papel dos modelos pedagógicos da educação física: O caso do ensino e aprendizagem do voleibol

O MED é um modelo pedagógico nascido do desejo de Siedentop (1994) de oferecer aos alunos experiências desportivas mais completas e genuínas no âmbito da EF. Este modelo adota uma abordagem pedagógica que valoriza a

democracia e a inclusão, incorporando as características-chave do desporto institucionalizado, a Educação Desportiva visa formar indivíduos competentes, alfabetizados e entusiastas do desporto (Siedentop et al., 2019). Até à data, as revisões da investigação sobre a Educação Desportiva (Araújo et al., 2014; Araújo et al., 2016; Araújo & Mesquita, 2019; Hastie et al., 2011) destacaram evidências da realização desses objetivos. No que diz respeito à competência, vários autores reconheceram o potencial da Educação Desportiva no desenvolvimento das habilidades motoras, do desempenho em jogo e da consciência e compreensão tática dos alunos (Alexander et al., 1996; Hastie, 1998; Farias et al., 2019; Mesquita et al., 2016).

Nas últimas décadas, a investigação tem-se tornado progressivamente mais extensa sobre os benefícios educativos da aplicação do MED. Por exemplo, Farias et al. (2018) verificaram melhorias na aprendizagem de jogos coletivos como o andebol e futebol. Estes autores salientaram ainda que a implementação do MED deve obedecer a uma lógica de continuidade, sendo aplicado ao longo de várias unidades didáticas ou ao longo do ano letivo, à medida que os alunos se foram familiarizando com esta nova abordagem de aprendizagem em EF, registaram-se melhorias significativas nos seus níveis de desempenho.

Ainda que muitos estudos sejam em jogos de invasão, os jogos de rede, nomeadamente o voleibol, têm recebido algum interesse de pedagogos e investigadores. O MAPJ, proposto por Mesquita (2006), integra os princípios do modelo de ensino do jogo para a compreensão no contexto do voleibol. Centra-se no desenvolvimento da tática em primeiro lugar, trabalhando a técnica conforme as exigências do jogo (Mesquita et al., 2005; Mesquita, 2006), com base na abordagem didática de Rink (1993). A aprendizagem é estruturada em quatro etapas, com progressão dependente do domínio da anterior, sendo o jogo, desde formas simples até complexas, o elemento central da prática (Mesquita, 2006). A utilização de jogos modificados visa adequar os conteúdos ao repertório motor dos alunos (Maxwell, 2003). Mesquita (2006) define ainda uma tipologia de prática com três tipos de tarefas, ajustadas às exigências do jogo¹.

¹ Ver área 1, ponto 4.3.3.3. onde está detalhado o MAPJ.

De acordo com Araújo et al. (2016), a implementação do MED revela-se vantajosa para a aprendizagem dos alunos, especialmente no que se refere ao seu desempenho e envolvimento no jogo. No voleibol, diversos fatores influenciam o rendimento, destacando-se como essenciais o domínio técnico, o posicionamento adequado e a capacidade de tomar decisões, aspetos fundamentais para um desempenho satisfatório.

Posteriormente, Araújo et al. (2020) investigaram o desenvolvimento do conhecimento tático dos alunos durante uma unidade híbrida que combinou o MED com o MAPJ e verificou que a utilização integrada dos dois modelos contribuiu para um maior envolvimento dos alunos e para a melhoria significativa do conhecimento tático.

Não obstante o mérito reconhecido ao MAPJ na promoção efetiva do conhecimento tático nos alunos do 2º e 3º Ciclo, existem dois aspetos nucleares por explorar. Primeiro, não se tem cruzado os ganhos na aprendizagem dos alunos com o nível de conhecimento dos conteúdos dos professores que aplicaram o MAPJ. Isto é essencial para perceber o efeito desse tipo de conhecimento na operacionalização do ensino através dos modelos pedagógicos. Todos os estudos com a exceção do estudo de Farias et al. (2022) foram realizados com professores experientes.

Neste contexto, revela-se fundamental aprofundar a investigação na formação inicial dos professores, dado que, embora o foco seja a qualificação do docente, a aprendizagem dos alunos dependerá diretamente da qualidade do ensino proporcionado pelo professor. Desta forma, é fundamental assegurar que os futuros professores adquiram o conhecimento técnico, pedagógico e didático necessário para uma implementação eficaz do MAPJ em contexto escolar. É igualmente fundamental compreender em que medida os programas de formação de professores os capacitam com os conhecimentos necessários para garantir um ensino de qualidade. É fundamental examinar de que forma os professores estruturam a sua ação educativa, os modelos pedagógicos que adotam e os conteúdos que lecionam, dado que estes elementos são profundamente moldados pelos primeiros anos de experiência profissional. Se os comportamentos e rotinas desenvolvidos estiverem firmemente

estabelecidos, espera-se que os professores iniciem a sua carreira com uma visão clara e estruturada sobre o desenvolvimento curricular.

6.2.3.2. Conhecimento do conteúdo

O Conhecimento do Conteúdo (CC) diz respeito à competência dos professores para transformar o seu saber teórico sobre as modalidades em atividades práticas de ensino-aprendizagem. O CC está intimamente ligado ao conhecimento pedagógico do conteúdo, constituindo a sua base estruturante (Kim et al., 2018). Este último representa a capacidade de comunicar e representar o conteúdo de forma acessível e significativa para os alunos, sendo determinante para a eficácia do ensino (Ward & Ayvazo, 2016). Estudos têm demonstrado que um conhecimento pedagógico do conteúdo desenvolvido promove aprendizagens mais significativas, especialmente em contextos centrados no jogo (Chang et al., 2020; Iserbyt et al., 2016, 2017).

Embora existam investigações com professores experientes, diversos autores apontam a carência de estudos sobre os instrumentos mais eficazes para o desenvolvimento do CC em Estudantes Estagiários (EEs), cujo papel é fulcral para a renovação da prática pedagógica em EF.

Neste âmbito, destaca-se o Conhecimento Especializado do Conteúdo (CEC), que se traduz na capacidade de identificar erros dos alunos e intervir pedagogicamente com propostas adequadas, sobretudo no ensino de conceitos táticos. Este conhecimento, articulado com o CC, manifesta-se na aptidão para desenvolver, organizar e aplicar tarefas instrucionais. Segundo Hastie (2021), o CEC evidencia-se na capacidade de estruturar progressões pedagógicas fundamentadas e ajustadas às necessidades dos alunos.

Analisar o desenvolvimento do conteúdo, nomeadamente por meio da análise da tipologia das tarefas aplicadas e da frequência com que são utilizadas, pode constituir um indicador relevante da profundidade do CC de um professor. Este estudo analisa a tipologia das tarefas como um meio de discernir a capacidade de desenvolvimento do conteúdo pelo professor. Por exemplo, uma professora que tente ajustar as tarefas individualmente consoante as dificuldades de diferentes alunos tenderá a utilizar diversas tarefas de extensão, reduzindo ou incrementando a dificuldade das tarefas. No caso do ensino do jogo em referência a uma abordagem tática (MAPJ), isto expressa-se na utilização de

tarefas extensão e extensão-aplicação, tendo como referência a tipologia das tarefas referidas. Ademais, Ward et al. (2017) propõem o uso de um índice de CEC, calculado pela razão entre a soma de todas as tarefas com função de desenvolvimento e o número total de tarefas informativas. Um valor de 3,0 neste índice é considerado referência para diferenciar um desenvolvimento de conteúdo mais limitado e um mais aprofundado.

Hastie (2021) no seu ensaio sobre CC, enfatizou a atual falta de conhecimento sobre os melhores instrumentos para o desenvolvimento de conhecimento pedagógico do conteúdo em futuros professores no contexto da formação inicial. No entanto, intervenções estruturadas têm-se revelado eficazes na melhoria do desempenho motor dos alunos, considerando que proporcionam uma planificação pedagógica mais intencional e ajustada às necessidades de aprendizagem. Por exemplo, no estudo de Iserbyt et al. (2017), em contexto de badminton, observou-se um aumento significativo na percentagem de execuções corretas após uma formação específica dos professores em conhecimento pedagógico do conteúdo. Estes resultados sugerem que um maior domínio do conteúdo e das estratégias pedagógicas permite aos professores conceber tarefas mais eficazes, reconhecer erros com maior precisão e aplicar intervenções corretivas mais adequadas ao contexto da aula. Em contextos conduzidos por professores experientes (Sinelnikov et al., 2016), também foram identificados progressos relevantes na qualidade técnica e na adequação das tarefas propostas. No caso da natação, os estudos centram-se maioritariamente na aquisição de CEC pelos professores (Tsuda & Ward, 2019), revelando práticas pedagógicas mais estruturadas e promissoras, ainda que sejam necessários mais estudos que relacionem diretamente este conhecimento com melhorias no desempenho motor dos alunos.

Neste caso, pelo nosso conhecimento, o estudo de Dervent et al. (2018) foi o único a examinar o desenvolvimento de conteúdo e as pontuações do índice conhecimento pedagógico do conteúdo de EEs em múltiplas atividades desportivas coletivas (rugby, andebol, badminton, basquetebol). Dervent et al. (2018) mostraram que o conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser efetivamente ensinado a EEs por meio de uma combinação de trabalho em sala de aula (análise de trabalho em grupo e discussão de sequências de tarefas instrucionais) e prática de ensino (durante experiências de EP).

6.2.4. Objetivos do estudo

É fundamental investigar o desenvolvimento de CC em futuros professores, uma vez que a renovação da prática pedagógica em EF depende, em grande medida, de um conjunto suficiente de novos professores que chegarão às escolas (Deenihan et al., 2011). Nesta medida, os objetivos deste estudo foram:

- a) Analisar o efeito da participação dos alunos numa UD de voleibol, utilizando o MAPJ complementado por características do MED, no desempenho de jogo dos alunos;
- b) Analisar o CC da Estudante Estagiária (EE) ao longo da intervenção.

6.2.5. Metodologia

6.2.5.1. Contexto e participantes

Esta investigação integrou-se no 2º ciclo de estudos da formação de professores de EF da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A Escola Cooperante (EC) da EE, localizada na região norte de Portugal, foi o local onde se desenvolveu a investigação.

Os participantes foram 24 alunos (4 raparigas e 20 rapazes) do 12º ano, do curso de Ciências e Tecnologias, com idades compreendidas entre 17 e 18 anos. A turma, no geral, mostrou um bom nível de competências motoras nas unidades anteriores. Os alunos participaram numa UD de voleibol de 10 aulas de 90 minutos (i.e., 20 x 45 minutos) que decorreu ao longo do 2º Período. Na primeira aula, os alunos foram organizados em 6 equipas, cada uma constituída por 4 elementos. A distribuição das equipas baseou-se na avaliação da EE sobre o desempenho dos alunos na Avaliação Diagnóstica (AD) realizada no 1º Período. Durante as aulas os alunos participaram em diferentes tarefas em equipas, onde lhes foi dada a oportunidade de praticar competências e funções relacionadas com a equipa. Foram feitos jogos em equipa e contra outras equipas, que contaram para a Liga da turma. Durante as competições foi garantido que todos tinham uma participação equitativa, com o mesmo tempo de jogo para todos e todos competiram contra todos. Para além disso, tiveram ainda a oportunidade de experimentar diferentes papéis (treinadores, árbitros, estatísticos).

6.2.6. Recolha e análise dos dados

Antes da recolha de dados, foi essencial garantir o consentimento informado por parte dos participantes e dos seus encarregados de educação (ver Anexo 24). Com a autorização concedida, a EE esclareceu os alunos acerca dos objetivos do estudo, do seu período de realização e da finalidade dos resultados obtidos.

6.2.6.1. Desempenho motor dos alunos

Para avaliar o desempenho dos alunos durante o jogo, foi realizada uma observação indireta, com recurso a um telemóvel, colocado num plano elevado nas bancadas do pavilhão, que capturou os dados em vídeo de 2 aulas; a primeira aula (Pré-teste: PréT) e a última aula da UD (Pós-teste: PósT). A câmara capturou a ação do vídeo em ângulo aberto permitindo identificar de forma clara os alunos e as situações de jogo. A recolha procedeu-se em momentos de jogo formal 4x4, envolvendo 6 equipas diferentes. Cada jogo teve a duração de 15 minutos, sendo o tempo de jogo contínuo, sem paragens nas situações em que a bola saía ou ocorriam intervenções por parte da EE.

Os dados quantitativos foram tratados e analisados no *Microsoft Excel*, tendo sido aplicadas as fórmulas para chegar a valores fundamentais para análise. Foi utilizado o *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI; Oslin et al., 1998) adaptado ao voleibol por Mesquita et al. (2005) (ver anexo 25). Foram consideradas cinco ações: (i) serviço, (ii) receção, (iii) defesa, (iv) distribuição e (v) ataque. As ações de jogo dos alunos foram avaliadas como respostas apropriadas ou inapropriadas, com exceção do ataque que foi avaliado como erro, continuidade ou ponto. Com base nesta codificação das ações, foram calculados quatro índices (ver anexo 26): Tomada de decisão (ITD), Ajustamento (IAJ), Eficiência da habilidade (IEE) e Eficácia da habilidade (IEF). O índice de desempenho no jogo também foi calculado seguindo a fórmula $(ITD+IAJ+IEE+IEF) / 4$. O envolvimento no jogo representa o somatório de todas as ações do jogo, apropriadas e inapropriadas (i.e., TD e AJ) (Mitchell et al., 2006).

Posteriormente os dados foram exportados para o *software IBM SPSS Statistics 29* recorrendo a uma análise descritiva (média e desvio padrão). Seguidamente, foi realizado o *Wilcoxon Test* sendo este, um teste não

paramétrico para comparar duas amostras ou variáveis relacionadas, utilizado para testar melhorias do PrÉT para o PósT.

6.2.6.2. Conhecimento do conteúdo da estudante estagiária

No que diz respeito à análise do CC da EE, a recolha de dados ocorreu através de uma codificação das tarefas vigentes nos 9 planos de aula da UD. Posteriormente, os dados foram registados e analisados no Microsoft Excel, recorrendo à soma, média e desvio padrão das tarefas realizadas por aula. O desenvolvimento dos conteúdos da EE foi codificado com base nas categorias de desenvolvimento do conteúdo propostas por Rink (2014) e revistas por Ward et al. (2017). A aferição do desenvolvimento do conteúdo baseou-se em sete categorias que caracterizam o recurso a tarefas instrucionais por parte da EE: Informação, Extensão, Extensão-Aplicação, Refinamento, Refinamento-Aplicação, Aplicação-não-jogo e Aplicação-jogo. Estas categorias baseiam-se na descrição apresentada por Ward et al. (2017) (ver Anexo 27). Com base na análise das variáveis mencionadas, aplicou-se a fórmula de Ward et al. (2017) para calcular o índice CEC da EE (Figura 7).

$$\text{Índice CEC} = \frac{\text{Nº Extensão} + \text{nº Extensão-Aplicação} + \text{nº Refinamento} + \text{Nº Refinamento-Aplicação} + \text{nº Aplicação-não-jogo} + \text{Nº Aplicação-jogo}}{\text{Nº Informação}}$$

Figura 7. Fórmula de cálculo do índice CEC.

Segundo Ward et al. (2017), o índice de CEC varia entre níveis superficiais e profundos de desenvolvimento do conteúdo. Considera-se que a partir do valor 3,0 o desenvolvimento é mais elaborado, pois implica que o conteúdo tenha sido trabalhado em pelo menos três tarefas distintas, para além da simples apresentação de informação. Este limiar evidencia um progresso significativo no aprofundamento do conteúdo.

6.2.7. Resultados

Nas tabelas 5, 6, 7 e 8 encontram-se os resultados da estatística descritiva (média, desvio padrão e comparação das amostras do PréT e PósT) para as variáveis de tomada de decisão, ajustamento, eficiência e eficácia das ações técnicas, respetivamente. Na tabela 9, são exibidos os índices de jogo, desempenho global e envolvimento no jogo. Por fim, a figura 8 apresenta a análise da distribuição do tipo de tarefas durante as 9 aulas, enquanto a tabela 10 expõe a pontuação CEC da EE.

6.2.7.1. Desempenho de jogo dos alunos

6.2.7.1.1. Tomada de decisão

Ao analisar os resultados dos testes para a tomada de decisão, verificaram-se incrementos nos valores de média do PréT para o PósT em todas as variáveis (serviço, recepção, defesa, distribuição e ataque). Destes incrementos foram estatisticamente significativas em todas as variáveis, com exceção da recepção.

Verificou-se ainda que todas as tomadas de decisão inapropriadas apresentaram uma diminuição do PréT para o PósT refletindo uma melhoria global no processo de decisão.

Tabela 5. Tomada de decisão em jogo.

Variáveis	PréT (M/DP)	PósT (M/DP)	Wilcoxon (Z/p)
TD Serviço A	1,67 (1,52)	4,42 (1,84)	-3,813 <0,001**
TD Serviço IA	5,00 (1,77)	2,92 (1,47)	-3,315 <0,001**
TD Recepção A	3,63 (1,74)	4,38 (2,63)	-1,853 0,064
TD Recepção IA	2,71 (1,85)	1,50 (1,10)	-2,899 0,004*
TD Defesa A	2,04 (1,27)	3,71 (2,01)	-2,926 0,003*
TD Defesa IA	2,96 (1,85)	0,75 (0,74)	-3,940 <0,001**
TD Distribuição A	1,96 (1,60)	3,88 (2,38)	-2,722

			0,006
TD Distribuição IA	1,83 (1,81)	0,71 (0,75)	-2,833
			0,005
TD Ataque A	2,63 (1,97)	4,38 (2,76)	-2,925
			0,003*
TD Ataque IA	4,79 (1,89)	2,17 (0,96)	-4,044
			<0,001**

* Diferenças estatisticamente significativas $p \leq 0,05$; ** Diferenças estatisticamente significativas $p \leq 0,001$.

Nota: TD: Tomada de decisão; A: Adequado; IA: Inadequado; M: Média; DP: Desvio padrão.

6.2.7.1.2. Ajustamento

Ao analisar os resultados dos testes e as diferenças observadas no ajustamento do PréT para o PósT, verifica-se um incremento nos valores de média de todas as variáveis. De forma geral, existiram diferenças estatisticamente significativas no ajustamento em todas as ações técnicas, com exceção do ataque. Verificou-se ainda que todos os ajustamentos inadequados apresentaram uma diminuição do PréT para o PósT, o que sugere uma evolução positiva na adequação dos ajustamentos.

Tabela 6. Ajustamento em jogo.

Variáveis	PréT (M/DP)	PósT (M/DP)	Wilcoxon (Z/p)
AJ Serviço A	5,00 (2,83)	7,46 (2,50)	-3,106
			0,002*
AJ Serviço IA	1,42 (1,59)	0 (0)	-3,570
			<0,001**
AJ Recepção A	19,67 (9,82)	26,08 (14,25)	-2,383
			0,017*
AJ Recepção IA	13,46 (8,27)	4,46 (3,90)	-4,110
			<0,001**
AJ Defesa A	2,92 (1,56)	4,29 (2,09)	-2,346
			0,019*
AJ Defesa IA	1,92 (1,28)	0,17 (0,38)	-3,962
			<0,001**
AJ Distribuição A	4,21 (3,67)	6,96 (4,06)	-2,280
			0,023*
AJ Distribuição IA	3,21 (2,83)	2,00 (1,38)	-2,101

			0,036*
AJ Ataque A	7,46 (5,41)	10,29 (6,26)	-1,877
			0,061
AJ Ataque IA	7,50 (3,40)	2,75 (1,67)	-4,113
			<0,001**

* Diferenças estatisticamente significativas $p \leq 0,05$; ** Diferenças estatisticamente significativas $p \leq 0,001$.

Nota: AJ: Ajustamento; A: Adequado; IA: Inadequado; M: Média; DP: Desvio padrão.

6.2.7.1.3. Eficiência nas ações técnicas

Ao analisar os resultados dos testes e as diferenças observadas na eficiência das ações técnicas do PréT para o PósT, verifica-se um incremento nas médias de todas as variáveis, com diferenças estatísticas significativas.

Verificou-se ainda uma redução generalizada das execuções inadequadas do PréT para o PósT, evidenciando uma melhoria global na eficácia da execução.

Tabela 7. Eficiência em jogo.

Variáveis	PréT (M/DP)	PósT (M/DP)	Wilcoxon (Z/p)
EE Serviço A	15,63 (9,12)	24,00 (10,67)	-3,374
			<0,001**
EE Serviço IA	7,92 (6,23)	3,63 (2,43)	-3,121
			0,002*
EE Recepção A	1,83 (1,78)	3,71 (3,08)	-2,799
			0,005*
EE Recepção IA	3,67 (4,60)	1,04 (0,99)	-2,784
			0,005*
EE Defesa A	1,29 (1,83)	2,42 (2,12)	-2,412
			0,016*
EE Defesa IA	0,88 (1,51)	0,58 (1,02)	-0,673
			0,501
EE Ataque A	0,75 (1,77)	2,63 (3,98)	-2,748
			0,006*
EE Ataque IA	2,67 (3,00)	1,08 (1,35)	-2,345
			0,019*

* Diferenças estatisticamente significativas $p \leq 0,05$; ** Diferenças estatisticamente significativas $p \leq 0,001$.

Nota: EE: Eficiência; A: Adequado; IA: Inadequado; M: Média; DP: Desvio padrão.

6.2.7.1.4. Eficácia nas ações técnicas

Ao analisar os resultados dos testes e as diferenças observadas na eficácia das ações técnicas do PréT para o PósT, verifica-se um incremento nos valores de média de todas as variáveis, com exceção da recepção, que manteve. Não obstante o incremento dos valores de média descritos, existiram diferenças estatisticamente significativas apenas na eficácia do serviço. Verificou-se ainda, para todas as ações, com exceção do serviço, uma tendência decrescente de erro do PréT para o PósT.

Tabela 8. Eficácia em jogo.

Variáveis	PréT (M/DP)	PósT (M/DP)	Wilcoxon (Z/p)
EF Serviço E	1,13 (1,12)	1,83 (1,01)	-2,021 0,043*
EF Serviço Cont	5,46 (2,65)	5,37 (2,12)	-0,473 0,636
EF Serviço P	0,17 (0,38)	0,29 (0,46)	-1,134 0,257
EF Recepção E	1,33 (1,55)	0,79 (0,66)	-1,795 0,073
EF Recepção Cont	5,17 (1,86)	5,17 (2,79)	-0,459 0,646
EF Defesa E	1,38 (1,21)	0,42 (0,71)	-3,099 0,002*
EF Defesa Cont	3,88 (1,30)	4,04 (2,14)	-0,512 0,698
EF Distribuição E	0,67 (0,82)	0,50 (0,56)	-0,943 0,346
EF Distribuição Cont	3,08 (2,53)	4,08 (2,52)	-1,443 0,149
EF Ataque E	1,21 (1,06)	1,00 (0,78)	-0,860 0,390
EF Ataque Cont	5,63 (3,20)	4,67 (2,79)	-1,288 0,198
EF Ataque P	0,71 (0,86)	0,88 (1,19)	-0,491

* Diferenças estatisticamente significativas $p \leq 0,05$.

Nota: EF: Eficácia; E: Erro; Cont: Continuidade; P: Ponto; M: Média; DP: Desvio padrão.

6.2.7.1.3. Índices de jogo, desempenho global e envolvimento no jogo

Ao analisar os resultados dos testes e as diferenças observadas nas variáveis do PréT para o PósT verifica-se um incremento nos valores de média de todas as variáveis, com exceção do IEF e o envolvimento no jogo. Destes incrementos foram estatisticamente significativas em todas as variáveis.

Tabela 9. Índices de jogo, desempenho global e envolvimento no jogo.

Variáveis	PréT (M/DP)	PósT (M/DP)	Wilcoxon (Z/p)
ITD	0,75 (,39)	2,83 (1,19)	-4,229 <0,001**
IAJ	1,67 (1,06)	6,63 (3,18)	-4,286 <0,001**
IEE	2,59 (4,17)	7,02 (6,31)	-3,543 <0,001**
IEF	7,72 (8,36)	6,65 (3,87)	-0,857 <0,391
Desempenho de Jogo	3,19 (2,62)	5,78 (2,43)	-3,000 <0,003*
Envolvimento no Jogo	95,96 (20,72)	93,25 (31,78)	-0,872 0,383

* Diferenças estatisticamente significativas $p \leq 0,05$; ** Diferenças estatisticamente significativas $p \leq 0,001$.

Nota: ITD: Índice Tomada de Decisão; IAJ: Índice de Ajustamento; IEE: Índice de Eficiência; IEF: Índice de Eficácia; M: Média; DP: Desvio padrão.

6.2.7.2. Distribuição do tipo de tarefas ao longo da unidade e pontuação CCE da Estudante Estagiária

6.2.7.2.1. Natureza das tarefas

A tabela 10 teve como objetivo analisar as tarefas instrucionais e a pontuação CEC da EE. Expressa a frequência com que a tarefa foi apresentada durante as 9 aulas da UD e a média com que ocorria por aula. Verificou-se assim que: Informação foi utilizada com maior frequência do que as categorias

Extensão, Extensão Aplicação, Refinamento, Refinamento Aplicação, Aplicação não Jogo e Aplicação Jogo; Extensão e Aplicação não jogo mais utilizado que Extensão Aplicação, Refinamento, Refinamento Aplicação, Aplicação Jogo; Refinamento aplicação mais utilizado que Extensão Aplicação, Refinamento e Aplicação jogo.

Tabela 10. Análise das tarefas utilizadas e pontuação CEC da Estudante Estagiária.

Conteúdo das Tarefas	Total	Média (M/DP)
Informação	10	1,11 (,33)
Extensão	8	1,33 (,52)
Extensão Aplicação	2	1 (0)
Refinamento	3	1 (0)
Refinamento Aplicação	4	1 (0)
Aplicação não Jogo	8	1,33 (,52)
Aplicação Jogo	3	1 (0)
Índice CEC	27	3 (1)

Nota: M: Média; DP: Desvio Padrão; CEC: Conhecimento Especializado do Conteúdo.

A figura 8 apresenta uma representação gráfica do uso de tarefas instrucionais pela EE nas 9 aulas.

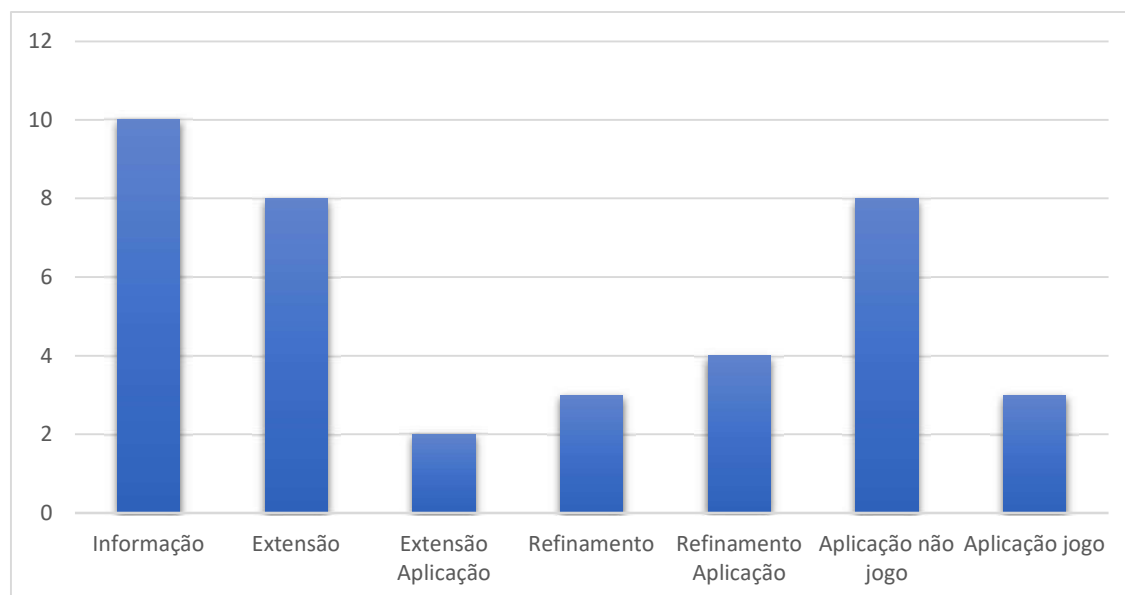


Figura 8. Tarefas instrucionais da Estudante Estagiária.

6.2.7.2.2. Índice CEC

A média obtida no índice CEC pela EE (3 ± 1), corresponde ao limiar para identificar um nível mais profundo de desenvolvimento do conteúdo. Este dado indica que, para além da tarefa inicial de informação, o conteúdo foi explorado através de pelo menos três outras tarefas distintas, evidenciando um processo de desenvolvimento que ultrapassa a mera transmissão de informação.

6.2.8. Discussão

O principal objetivo deste estudo foi verificar o desenvolvimento dos alunos no jogo de voleibol e, posteriormente, perceber de que forma o desenvolvimento do conteúdo da EE pode ter influenciado os resultados. Nesta UD a EE recorreu ao MAPJ complementada com características do MED. Foi possível registar diferenças significativas no que concerne à evolução na tomada de decisão, ajustamento, eficiência e eficácia das ações técnicas, sendo que algumas ações apenas sofreram uma pequena melhoria ao longo do tempo, como é o caso da tomada de decisão da receção, o ajustamento no ataque e a eficácia da receção, defesa, distribuição e ataque. No que diz respeito ao serviço, observamos que a eficiência aumentou do PréT para o PósT, e consequentemente aumentou a eficácia dessa ação, o que poderá ser explicado pela liberdade concedida aos alunos para efetuarem o serviço por baixo ou serviço por cima. No entanto, do momento PréT para o PósT, os alunos passaram a dispor da possibilidade de optar entre a realização do serviço por baixo ou por cima. Verificou-se que a maioria escolheu executar o serviço por cima, apesar de este ainda não se encontrar devidamente consolidado do ponto de vista técnico, o que se traduziu num aumento significativo do número de erros associado a essa ação.

Relativamente aos índices avaliados, estes tiveram um incremento do PréT para o PósT com exceção do índice de eficácia e o envolvimento no jogo. Tentando perceber de que forma as oportunidades de participação em jogo influenciariam a eficácia dos alunos, encontramos correlações fracas a moderadas. Pritchard et al. (2008) assumem que este tipo de índices pode não traduzir os ganhos no desempenho do aluno em jogo, mas apenas a forma como ele se envolve no mesmo. Ainda, Araújo et al. (2016) reforçam que, mesmo participando intensamente em jogadas prolongadas, o desempenho do aluno pode variar positivamente ou negativamente com base nas suas ações.

No que concerne ao conhecimento do conteúdo Iserbyt et al. (2017) supuseram que o aumento do CEC do professor podia influenciar de tal forma o conhecimento pedagógico do conteúdo ao ponto de se traduzir em melhorias no desempenho dos alunos. O que é certo é que num estudo recente os autores comprovaram diferenças significativas na evolução tanto no conhecimento pedagógico do conteúdo do professor, como no desempenho dos alunos no jogo de badminton (Chey et al., 2022). Transportando para este caso concreto, verificaram-se algumas melhorias no desempenho global no jogo de voleibol e, concomitantemente, também foi visível o aumento da pontuação no CEC da EE.

De um modo geral, durante o presente estudo, verificou-se que a EE recorreu maioritariamente à tarefa instrucional de informação, seguida das tarefas de extensão e aplicação fora do jogo, ao longo da leção de uma UD de voleibol. Esta tendência revela-se distinta face aos resultados apresentados por Farias et al. (2022), que indicam que as tarefas instrucionais predominantes na formação inicial dos EEs foram maioritariamente de refinamento e aplicação em jogo, seguidas pelas tarefas de extensão e refinamento-aplicação.

Ward e Ayvazo (2016), referem que, nas aulas de EF, a instrução recorre frequentemente a tarefas de carácter informativo, especialmente durante o EP e nas diversas unidades de ensino. Este fenómeno poderá estar relacionado com a limitada experiência profissional dos EEs, as especificidades da turma, as suas vivências desportivas e as condições físicas do espaço disponível para as aulas. O aumento gradual da utilização das tarefas de refinamento e extensão pode ser interpretado como um indicador do domínio crescente do conteúdo por parte da EE, o que, por sua vez, tem um efeito benéfico no processo de aprendizagem dos alunos (Ward et al., 2017). De forma semelhante ao estudo de Kim e Ward (2020), os índices de CEC observados situaram-se abaixo do limiar de referência de 3,0, facto que, segundo os autores, poderá estar relacionado com as características do programa de formação aplicado aos EEs para o desenvolvimento do CC.

Farias et al. (2022) destacam ainda algumas particularidades do programa de formação dos EEs que podem influenciar significativamente o desenvolvimento do CEC destes: (i) a dupla vertente do curso de métodos de ensino, que envolve os EEs tanto como “atores” (executando as tarefas) como “planeadores e implementadores” (desenhando e aplicando tarefas durante o

planeamento e a prática); (ii) a orientação contínua dos EEs no momento em que passam da etapa formativa para a vivência concreta do ensino; (iii) a participação ativa dos EEs em experiências formativas relevantes (análise de vídeo, reflexões em grupo e revisões contínuas do planeamento; (iv) prática dos EEs acompanhada por profissionais experientes, como a PC e o PO.

A implementação dessas estratégias na formação de professores de EF é apoiada por resultados de pesquisas realizadas em contextos reais de formação docente. Conforme sustenta Hastie (2021), a experiência curricular vivida diretamente contribui de forma positiva para o desenvolvimento do CC nos EEs, facilitando, consequentemente, o aprimoramento do conhecimento pedagógico do conteúdo. Farias et al. (2022) indicam que o vínculo entre alta competência comunicativa dos professores e o desempenho dos alunos, já comprovado em docentes experientes, também pode se aplicar a professores iniciantes, desde que recebam formação adequada e apoio constante.

6.2.9. Conclusão

Este estudo investigativo revelou diferenças estatisticamente significativas na maioria das variáveis em análise. A turma deste estudo já havia tido contacto prévio com o MED, embora apenas em unidades didáticas muito breves. Assim sendo, considera-se que a aplicação contínua deste modelo em unidades de maior duração poderá proporcionar mais oportunidades de prática significativa, favorecendo, por isso, a melhoria do desempenho dos alunos em situação de jogo (Mahedero et al., 2015).

Importa ainda referir algumas limitações do presente estudo que deverão ser consideradas em investigações futuras. Apesar de terem sido apresentadas evidências acerca do desenvolvimento do conhecimento do conteúdo por parte da EE, não foram recolhidos dados diretos relativos ao conhecimento conceptual, tais como mapas de conteúdos antes e após a formação.

Uma possível estratégia para colmatar esta lacuna seria a comparação entre o índice de CEC presente nos mapas de conteúdos elaborados pela EE e o índice de CEC observado durante a prática de ensino. Além disso, seria importante avaliar o impacto que as características da turma podem ter na capacidade do professor para ensinar os conteúdos de forma eficaz.

Este estudo permitiu ampliar o impacto do conhecimento do professor no desempenho dos alunos em jogos desportivos coletivos, reforçando a descoberta nesse âmbito.

6.2.10. Referências Bibliográficas

- Araújo, R., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2014). Review of the status of learning in research on sport education: Future research and practice. *Journal of Sports Science & Medicine*, 13(4), 846.
- Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid sport education–step-game–approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22(2), 185–200. <https://doi.org/10.1177/1356336X15597927>
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Chey, W. S., Ward, P., Cho, K., Tsuda, E., Atkinson, O., & Oh, D. (2022). Evaluating the content knowledge in badminton of preservice physical education teachers: A case study. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 87–101. <https://doi.org/10.55929/besad.1133035>
- Deenihan, J. T., McPhail, A., & Young, A. M. (2011). 'Living the curriculum': Integrating sport education into a Physical Education Teacher Education programme. *European Physical Education Review*, 17(1), 51–68. <https://doi.org/10.1177/1356336X11402262>
- Dervent, F., Ward, P., & Devrilmez, E. (2018). Transfer of content development across practica in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 330–339. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0150>
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais. Direção-Geral da Educação Consult. 27-05-2025, <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Farias, C., Teixeira, J., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2022). Effects of a two-stage physical education teacher education programme on preservice teachers' specialised content knowledge and students' gameplay in a student-centred sport education-step game approach. *SAGE*, 28(3), 816–834. <https://doi.org/10.1177/1356336X221084516>
- Hastie, P. A. (2021). A primer on content knowledge in physical education research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 165–170. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0221>

- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103–132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Iserbyt, P., Ward, P., & Li, W. (2017). Effects of improved content knowledge on pedagogical content knowledge and student performance in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 71–88. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095868>
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models in physical education* (4^a ed.). Routledge.
- Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, I. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231–243.
- Rink, J. (1979). Development of a system for the observation of content development in physical education (Tese de doutoramento). The Ohio State University.
- Sinelnikov, O. A., Kim, I., Ward, P., Curtner Smith, M., & Li, W. (2016). Changing beginning teachers' content knowledge and its effects on student learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(4), 425–440. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1043255>
- Tsuda, E., & Ward, P. (2019). A knowledge packet for teaching badminton to upper elementary students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(8), 42–49. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1644256>
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181–210.
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194–207. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0037>
- Ward, P., Dervent, F., Lee, Y. S., Ko, B., Kim, I., & Tao, W. (2017). Using content maps to measure content development in physical education: Validation and application. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 20–31. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0059>

7. Considerações Finais

A fase inicial do EP foi marcada por uma mistura de emoções, onde o receio e o nervosismo se fizeram sentir devido à incerteza sobre a minha capacidade para enfrentar o desafio. Contudo, essas emoções foram acompanhadas por uma curiosidade que me impulsionou a avançar e a querer ser melhor todos os dias. O processo de adaptação tornou-se progressivamente mais simples, graças às aprendizagens adquiridas durante o primeiro ano do MEEFEBS, que me forneceram ferramentas práticas e estratégias pedagógicas essenciais. Paralelamente, com a busca constante por conhecimento através da literatura e pela sólida experiência da PC que contribuiu, decisivamente, para a formação da minha identidade profissional.

Durante o EP, tracei objetivos claros que abrangiam diferentes dimensões do desenvolvimento profissional, da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos. No que respeita ao desenvolvimento profissional, procurei aprimorar as minhas competências pedagógicas, adotando uma postura reflexiva e crítica que me permitisse ajustar continuamente as minhas abordagens de ensino. No âmbito da prática pedagógica, esforcei-me por aplicar estratégias inovadoras e inclusivas, com o objetivo de promover um ambiente educativo motivador, positivo, focado nas necessidades dos alunos e capaz de gerar um impacto significativo. Quanto ao desenvolvimento dos alunos, o meu objetivo foi fomentar um espaço que valorizasse a participação ativa, promovendo não só o desenvolvimento motor, mas também o cognitivo e socioafetivo.

O confronto entre as expectativas iniciais e as exigências reais do contexto escolar revelou-se um dos maiores desafios. A complexidade da realidade letiva exigiu adaptações constantes e um confronto contínuo entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica. Este confronto permitiu-me refletir profundamente sobre as minhas estratégias e ajustar a minha ação educativa, fortalecendo o meu papel enquanto mediadora do processo de aprendizagem.

Ao longo do EP, observei que muitos dos objetivos estabelecidos foram alcançados com sucesso. Consegui implementar modelos pedagógicos centrados no aluno, tendo verificado melhorias significativas nas competências motoras, cognitivas e socioafetivas dos alunos. No entanto, áreas como a avaliação, feedback pedagógico e adaptação às necessidades individuais

mostraram-se desafios que continuam a requerer desenvolvimento e aprendizagem contínua. Esta experiência evidenciou a importância da flexibilidade, criatividade e capacidade de resolução de problemas no exercício da docência.

A colaboração estreita com a PC, o PO e os colegas do NE, revelou-se fundamental para a minha evolução enquanto profissional e pessoal. O apoio, as orientações e a partilha de experiências permitiram-me superar dúvidas iniciais e evoluir com confiança. A interação com os alunos, tanto da minha turma como de outras, foi uma fonte constante de motivação e satisfação, permitindo-me observar diretamente o impacto positivo do meu trabalho no seu desenvolvimento. O EP superou as minhas expectativas, reforçando o meu gosto pelo ensino e destacando a relevância de uma prática docente reflexiva, inclusiva e centrada no aluno. Encaro esta experiência como um ponto de partida para uma carreira marcada pelo compromisso com o aperfeiçoamento contínuo, pela abertura à inovação e pelo respeito pela diversidade dos alunos. Levo comigo a convicção de que a formação docente é contínua, e que cada desafio representa uma oportunidade para crescer e contribuir para a educação de qualidade.

Por fim, reconheço que, apesar das conquistas, existem áreas a aprimorar e desafios a enfrentar no futuro, naturais desta profissão. Estou ansiosa para abraçar o futuro com responsabilidade, entusiasmo e a certeza de que cada passo dado durante o EP me preparou melhor para ser uma professora capaz de fazer a diferença na vida dos meus alunos, tanto a nível académico como pessoal. Acredito que cada experiência é única e em nada me arrependo de ter voltado à EC para viver este desafio.

8. Referências Bibliográficas

- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 62-67. <https://doi.org/10.47863/CUWM8901>
- Araújo, R., Delgado, M., Azevedo, E., & Mesquita, I. (2020). Students' tactical understanding during a hybrid Sport Education/Step-Game Approach model volleyball teaching unit. *Movimento*, 26, e26042. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.97764>
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Graça, A., & Estriga, L. (2024). *Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão*. Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio. In P. Queirós (Ed.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional e da Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (1995). *O outro lado do Desporto*. Campo das letras. Editores SA.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9–16.
- Casey, A., & Kirk, D. (2024). *Applying Models-Based Practice in Physical Education*. Taylor & Francis.
- Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). Planeamento em educação física: abordagem multidimensional na apropriação didática. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 179–196). Porto: Editora FADEUP.

- Farhang, A. P. Q., Hashemi, A. P. S. S. A., & Ghorianfar, A. P. S. M. (2023). Lesson plan and its importance in teaching process. *International Journal of Current Science Research and Review*, 6(08), 5901-5913. <https://doi.org/10.47191/ijcsrr/V6-i8-57>
- Farias, C., & Mesquita, I. (2024). Estratégias de scaffolding pedagógico na transferência de responsabilidade para os alunos. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 299–318). Porto: Editora FADEUP.
- Farias, C., Mesquita, I., & Dania, L. (2024). Capacitação do professor de educação física para a avaliação dos alunos: Aprender sobre avaliação e a avaliar. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 159-175). Porto: Editora FADEUP.
- Farias, C., Ribeiro, E., Teixeira, J., Silva, R., & Mesquita, I. (2024). Modelo de Aprendizagem Cooperativa, Modelo de Educação Desportiva e Abordagens Baseadas no Jogo como recursos pedagógicos. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física* (pp. 239–253). Porto: Editora FADEUP.
- Farias, C., Valério, C., & Mesquita, I. (2018). Sport education as a curriculum approach to student learning of invasion games: Effects on game performance and game involvement. *Journal of Sports Science & Medicine*, 17(1), 56.
- Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2020). “The project changed my life”: Sport education’s transformative potential on student physical literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 263-278. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1661948>
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 87-100.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Hagenauer, G., Raufelder, D., Ivanova, M., Bach, A., & Ittner, D. (2024). The quality of social relationships with students, mentor teachers and fellow student teachers and their role in the development of student teachers’

- emotions in the practicum. *European Journal of Psychology of Education*, 1-23.
- Hein Mendes, E., & Barbosa Rinaldi, I. P. (2020). Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 18(1), 131-145. <http://dx.doi.org/10.15517/pensarmov.v18i1.38295>
- Hußner, I., Lazarides, R., Symes, W., Richter, E., & Westphal, A. (2023). Reflect on your teaching experience: Systematic reflection of teaching behaviour and changes in student teachers' self-efficacy for reflection. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(5), 1301-1320.
- Meijer, P. C., De Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115-129. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538502>
- Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino aprendizagem. In I. Mesquita, C. Farias, P. Coutinho, P. Queirós, & P. Silva (Eds.), *Pedagogia e Didática do Desporto* (pp. 72-92). Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In G. Tani, J. O. Bento, & R. D. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 269-298). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2018). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (2ª ed., pp. 73–122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., Bessa, C., Ribeiro, J., & Farias, C. (2023). O aprendiz no centro do processo de ensino-aprendizagem: De recipiente vazio a construtor da própria aprendizagem. In J. Afonso & I. Mesquita (Eds.), *Feedback contínuo bidirecional entre avaliação e implementação em contextos educativos* (pp. 15-31). Porto: Editora FADEUP.

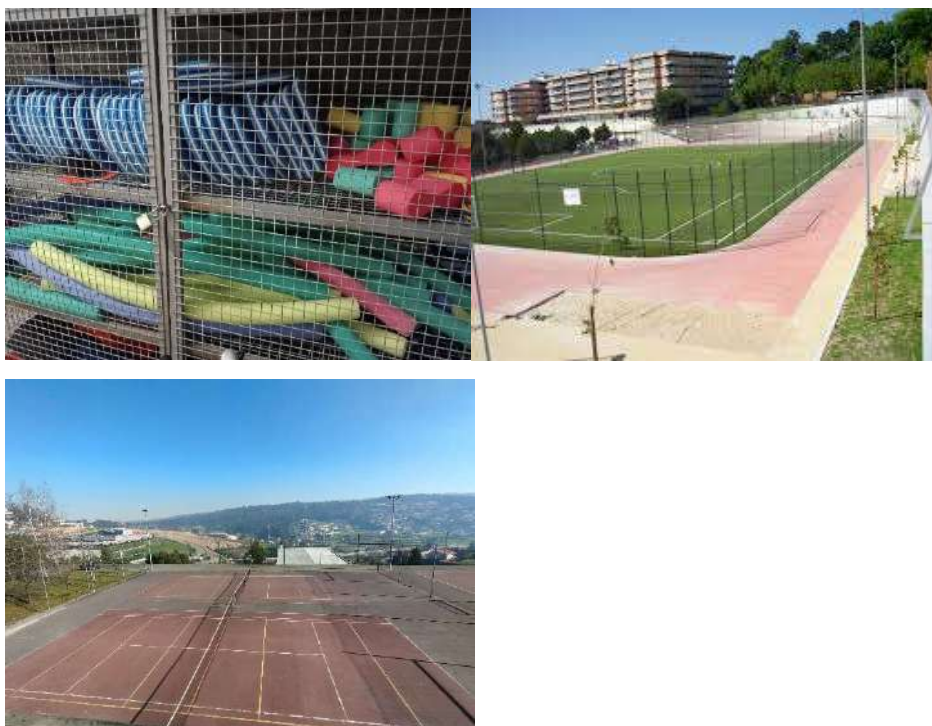
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education–invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219. <https://doi.org/10.1177/1356336X12440027>
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., et al. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 469-492.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models in physical education* (4^a ed.). Routledge.
- Morais, A. C. S. (2024). O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) como ferramenta de desenvolvimento socioemocional. *Revista Contemporânea*, 4(1), 3066-3082. <https://doi.org/10.56083/RCV4N1-171>
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388-401. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Queirós, P. (2012). Profissionalidade docente: importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais de educação física e desporto. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 49-66). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico do Bragança.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.
- Serrano-Durá, J., Molina, P., & Martínez-Baena, A. (2021). Systematic review of research on fair play and sporting competition. *Sport, Education and Society*, 26(6), 648-662. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1786364>
- Siedentop, D. (1994). *Quality PE through positive sport experiences: Sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de ensino do desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do estágio profissional em educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Wang, L., & Ha, A. (2012). Mentoring in TGfU teaching: Mutual engagement of pre-service teachers, cooperating teachers and university supervisors. *European Physical Education Review*, 18(1), 47-61.
<https://doi.org/10.1177/1356336X11430654>
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Anexos

Anexo 1. Infraestruturas e material desportivo.





Anexo 2. Roulement de instalações.

DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS

2024/2025

	Segunda-Feira								Terça - Feira								Quarta - Feira								Quinta - Feira								Sexta - Feira							
	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	PIS	PIS	P1	P2	P3	SEG	E1	E3	E4	PIS	
8:25	7G	10D	12L	9E					11J	10E	12F	9G	9F		11E	11O	12M	11N	7I	9E				12J	11J	9D	12E	11O	10J	9A	12F	11M	12S	11G	12C	10N				
9:10	7G	10D	12L	9E					11J	10E	12F	9G	9F		11E	11O	12M	11N	7I	9E				12J	11J	9D	12E	11O	10J	9A	12F	11M	12S	11G	12C	10N				
9:55	7G	10D	12L	9E					11J	10E	12F	9G	9F		11E	11O	12M	11N	7I	9E				12J	11J	9D	12E	11O	10J	9A	12F	11M	12S	11G	12C	10N				
10:10	8E	9H	10N	9C	11C	12J	12M	7D	10K	11R	12E	10M	8A	11D	10C		10O	10T	9H	12O	12L			12G	11D	12R	9J	9B	10E	12K	11B	11F	10F	9F	10O	7E	12O		10L	
10:55	8E	9H	10N	9C	11C	12J	12M	7D	10K	11R	12E	10M	8A	11D	10C		10O	10T	9H	12O	12L			12G	11D	12R	9J	9B	10E	12K	11B	11F	10F	9F	11O	7E	12O		10L	
11:55	10G	7H	8G	9I	9B	12K1		11N	10J	12C	9A	10N	10A	12D	11K	11B	12K1	7A	10B	11F	9I	12P	7G	12H	11L	9C	11C		10G	12B	8F	12N	12D	10A	8H	7J	11S	10M	11A	
12:40	10G	7H	8G	9I	9B	12K1		11N	10J	12C	9A	10N	10A	12D	11K	11B	12K1	7A	10B	11F	9I	12P	7G	12H	11L	9C	11C		10G	12B	8F	12N	12D	10A	8H	7J	11S	10M	11A	
13:25	10G	7H	8G	9I	9B	12K1		11N	10J	12C	9A	10N	10A	12D	11K	11B	12K1	7A	10B	11F	9I	12P	7G	12H	11L	9C	11C		10G	12B	8F	12N	12D	10A	8H	7J	11S	10M	11A	
14:15																																								
15:15	12P	7C	8F	11T	11L				8I	8J	11M	12B	9D	10F	12H	7B	8G			8I				8D	10N1					7F	DE	7H	7I	10B	8A	8D	10K		8C	
16:00	12P	7C	8F	11T	11L				8I	8J	11M	12B	9D	10F	12H	7B	8G			8I				8D	10N1					7F	DE	7H	7I	10B	8A	8D	10K		8C	
16:45	12P	7C	8F	11T	11L				8I	8J	11M	12B	9D	10F	12H	7B	8G			8I				8D	10N1					7F	DE	7H	7I	10B	8A	8D	10K		8C	
17:00	10L	7E	7F	8C					10R	8H	12G	12K	9J	8B	12N	11G	10D	7J	7D	11A				7B	11K	11E	10S	9G	12T		7C	8B	8E	10C	7A	8J				
17:45	10L	7E	7F	8C					10R	8H	12G	12K	9J	8B	12N	11G	10D	7J	7D	11A				7B	11K	11E	10S	9G	12T		7C	8B	8E	10C	7A	8J				
17:45	10L	7E	7F	8C					10R	8H	12G	12K	9J	8B	12N	11G	10D	7J	7D	11A				7B	11K	11E	10S	9G	12T		7C	8B	8E	10C	7A	8J				
18:30	10L	7E	7F	8C					10R	8H	12G	12K	9J	8B	12N	11G	10D	7J	7D	11A				7B	11K	11E	10S	9G	12T		7C	8B	8E	10C	7A	8J				

3º PERÍODO – 22/04 a 13/06

P1, P2, P3 e SEG - Pavilhão				E1 – Campos exteriores				E3 – Sintético			
Plano A				Plano B							
Bom tempo				Mau tempo							
Balneário 1 - P1				e	E1			Dividem espaço P1			
Balneário 2 - P2				e	E2			Dividem espaço P2			
Balneário 3 - P3				e	E3			Dividem espaço P3			
Balneário 4 - SEG											

Anexo 3. Pódio da turma residente.



Anexo 4. Google Forms das modalidades selecionadas.



Modalidades/Matérias que preferes aprender durante o ano letivo

No 12º ano é possibilitado aos alunos a seleção de matérias em que desejem aperfeiçoar-se/desenvolver, de nível INTRODUÇÃO em 3 matérias e de nível Elementar em 3 matérias, de diferentes subáreas.

Serão selecionadas:

- Duas modalidades coletivas;
- Ginástica ou Atletismo;
- Ténis ou Badminton ou Judo ou Tag Rugby ou Natação ou Atividades de exploração da natureza ou Jogos tradicionais Populares;

Obrigado pela tua participação

Nome completo *

A sua resposta

Jogos Desportivos Coletivos (seleciona 2 modalidades) *

☐ Voleibol

☐ Futebol

☐ Andebol

☐ Basquetebol

Ginástica ou Atletismo? (seleciona uma) *

☐ Ginástica

☐ Atletismo

Selecione 2 das modalidades? *

- ☐ Ténis
- ☐ Badminton
- ☐ Judo
- ☐ Atividades de exploração da natureza
- ☐ Natação
- ☐ Jogos Tradicionais Populares
- ☐ Tag Rugby

Anexo 5. Planeamento anual da turma residente.

1º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Setembro	12	1	11:55-13:25	1 de 1	Apresentação	E1
	17	2	15:15-16:45	1 de 2	Avaliação Diagnóstica	P1
	19	3	11:55-13:25	2 de 2	Avaliação Diagnóstica	E1
	24	4	15:15-16:45	1 de 2	Semana Desportiva	P1
	26	5	11:55-13:25	2 de 2		E1
Outubro	1	6	15:15-16:45	1 de 10	Basquetebol	P1
	3	7	11:55-13:25	1 de 8	Atletismo	E1
	8	8	15:15-16:45	2 de 10	Basquetebol	P1
	10	9	11:55-13:25	2 de 8	Atletismo	E1
	15	10	15:15-16:45	3 de 10	Basquetebol	P1
	17	11	11:55-13:25	3 de 8	Atletismo	E1
	22	12	15:15-16:45	4 de 10	Basquetebol	P1
	24	13	11:55-13:25	4 de 8	Atletismo	E1
	29	14	15:15-16:45	5 de 10	Basquetebol	P1
	31	15	11:55-13:25	5 de 8	Atletismo	E1
	5	16	15:15-16:45	1 de 10	FITescola	P1
Novembro	7	17	11:55-13:25	1 de 10		E1
	12	18	15:15-16:45	6 de 10	Basquetebol	P1
	14	19	11:55-13:25	6 de 8	Atletismo	E1
	19	20	15:15-16:45	7 de 10	Basquetebol	P1
	21	21	11:55-13:25	1 de 1	Teatro	
	26	22	15:15-16:45	8 de 10	Basquetebol	P1
	28	23	11:55-13:25	7 de 8	Atletismo	E1

Dezembro	3	24	15:15-16:45	9 de 10	Basquetebol	P1
	5	25	11:55-13:25	8 de 8	Atletismo	E1
	10	26	15:15-16:45	10 de 10	Basquetebol	P1
	17	27	15:15-16:45	1 de 1	Auto e Heteroavaliação	E1

2º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Janeiro	7	28	15:15-16:45	1 de 10	Badminton	P1
	9	29	11:55-13:25	1 de 11	Voleibol	P3
	14	30	15:15-16:45	2 de 10	Badminton	P1
	16	31	11:55-13:25	2 de 11	Voleibol	P3
	21	32	15:15-16:45	3 de 10	Badminton	P1
	23	33	11:55-13:25	3 de 11	Voleibol	P3
	28	34	15:15-16:45	4 de 10	Badminton	P1
	30	35	11:55-13:25	4 de 11	Voleibol	P3
	4	36	15:15-16:45	5 de 10	Badminton	P1
	6	37	11:55-13:25	5 de 11	Voleibol	P3
Fevereiro	11	38	15:15-16:45	6 de 10	Badminton	P1
	13	39	11:55-13:25	6 de 11	Voleibol	P3
	18	40	15:15-16:45	7 de 10	Badminton	P1
	20	41	11:55-13:25	7 de 11	Voleibol	P3
	25	42	15:15-16:45	8 de 10	Badminton	P1
	27	43	11:55-13:25	8 de 11	Voleibol	P3
	6	44	11:55-13:25	9 de 11	Voleibol	P3
Março	11	45	15:15-16:45	1 de 2	FITescola	P1
	13	46	11:55-13:25	2 de 2		P3
	18	47	15:15-16:45	9 de 10	Badminton	P1
	20	48	11:55-13:25	10 de 11	Voleibol	P3
	25	49	15:15-16:45	10 de 10	Badminton	P1

	27	50	11:55-13:25	11 de 11	Voleibol	P3
Abril	1	51	15:15-16:45	1 de 1	Auto e Heteroavaliação	P1

3º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	Unidade Didática	Espaço
Abril	22	52	15:15-16:45	1 de 6	Step	SEG
	24	53	11:55-13:25	1 de 4	Natação	PIS
	29	54	15:15-16:45	2 de 6	Step	SEG
Maio	6	55	15:15-16:45	1 de 2	FITescola	P
	8	56	11:55-13:25	2 de 2		P
	13	57	15:15-16:45	3 de 6	Step	SEG
	15	58	11:55-13:25	2 de 4	Natação	PIS
	20	59	15:15-16:45	4 de 6	Step	SEG
	22	60	11:55-13:25	3 de 4	Natação	PIS
	27	61	15:15-16:45	5 de 6	Step	SEG
	29	62	11:55-13:25	4 de 4	Natação	PIS
Junho	3	63	15:15-16:45	6 de 6	Step	SEG
	5	64	11:55-13:25	1 de 1	Auto e Heteroavaliação	PIS

Período	Número de aulas
1º	20
2º	21
3º	10

Anexo 6. Exemplo de uma UD (inicial e alterada).

UD Atletismo	Nº aula		3	7	9	11	13	15	19	23	25
	Mês		setembro			outubro			novembro		dezembro
	Dia		19	3	10	17	24	31	14	28	5
	Duração		90'								
	Conteúdos	Espaço	E1								
Habilidades Motoras	Corrida de Velocidade	Partida de Blocos	✓	I/E	E	E	E	C			AS
		Aceleração	✓	I/E	E	E	E	C			
		Velocidade Máxima	✓		I/E	E	E	E	E	C	
		Perda de Velocidade e chegada	✓		I/E	E	E	E	C		
	Corrida de Barreiras	Partida, aceleração e aproximação à barreira	AD		I/E	E	E	E	E	C	
		Transposição da barreira		I/E	E	E	E	E	E	C	
		Velocidade			I/E	E	E	E	C		
	Tripla Salto	Corrida de Balanço	✓	I/E	E	E	C				
		Salto	✓	I/E	E	E	E	E	E	C	
		Receção	✓		I/E	E	E	E	C		
	Salto em comprimento	Corrida de Balanço	✓	I/E	E	E	C				
		Chamada	✓	I/E	E	E	E	C			
		Voo	✓		I/E	E	E	E	C		
		Queda/Receção	✓		I/E	E	E	E	C		
Cultura Desportiva	Regulamento		✓	FP/ MI / 3S	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Terminologia		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Condição Física	Velocidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Coordenação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Força		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Conceitos Psicossociais	Respeito		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Disciplina		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Cooperação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Trabalho em equipa		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Empenho		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Autonomia		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Fair-play		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Responsabilidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Legenda											
AD -Avaliação Diagnóstica; AS - Avaliação Sumativa; I -Introdução; E - Exercitação; C- Consolidação											
FP - Falsa Partida; MI - Membro inferior de apoio pela parte exterior (barreiras); 3S- 3 Saltos											

UD Atletismo													
	Nªula		3	7	9	11	13	15	17	19	23	25	27
	Mês		setembro	outubro				novembro				dezembro	
	Dia		19	3	10	17	24	31	7	14	21	28	5
Duração		90'											
Conteúdos		E1											
Habilidades Motoras	Corrida de Velocidade	Partida de Blocos	✓	Atividade "Outubro Rosa"	Torneio Basquetebol 3x3 - Plano B	Torneio Basquetebol 3x3 - Plano B	I/E	E	E	Testes FT escola	Torneio Basquetebol 3x3 - Plano B	E	AS
		Aceleração	✓				I/E	E	E			E	
		Velocidade Máxima	✓						I/E			E	
		Perda de Velocidade e chegada	✓						I/E			E	
	Corrida de Barreiras	Partida, aceleração e aproximação à barreira	AD						I/E			E	
		Transposição da barreira					I/E	E	E			E	
		Corrida entre barreiras							I/E			E	
	Triplo Salto	Corrida de Balanço	✓					I/E	E			E	
		Saltos	✓				I/E	E	E			E	
		Receção	✓						I/E			E	
		Corrida de Balanço	✓				I/E	E	E			E	
		Chamada	✓				I/E	E	E			E	
	Salto em comprimento	Voo	✓					I/E	E			E	
		Queda/Receção	✓						I/E			E	
Cultura Desportiva		Regulamento	✓	✓	✓	✓	FP/ MI / 3S	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Terminologia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Condição Física	Velocidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Coordenação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Força	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Conceitos Psicossociais	Respeito	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Disciplina	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Trabalho em equipa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Empenho	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Autonomia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Fair-play	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Legenda													
AD -Avaliação Diagnóstica; AS - Avaliação Sumativa; I -Introdução; E - Exercitação; C- Consolidação													
FP - Falsa Partida; MI - Membro inferior de apoio pela parte exterior (barreiras); 3S- 3 Saltos													

Anexo 7. Planeamento Aptidão Física.

ESCOLA SECUNDÁRIA																										TOTAIS
12º																										
PERÍODO	janeiro								2º fevereiro								março								Abril	
MÊS																										
Nº DE AULA	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	24	
DATA	07/jan	09/jan	14/jan	16/jan	21/jan	23/jan	28/jan	30/jan	04/fev	06/fev	11/fev	13/fev	18/fev	20/fev	25/fev	27/fev	06/mar	11/mar	13/mar	18/mar	20/mar	25/mar	27/mar	01/abr		
Nº DE TREINOS	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Auto e Heteroavaliação		
TEMPO AF (min)	10'	10'	10'	10'	10'	10'	10'	10'	10'	10'	10'	10'	10'	10'	10'	10'	10'	60'	60'	15'	15'	15'	15'			
CONDIÇÃO FÍSICA	FS+FM+AG	FS+FM	FS+FM+AG+V	FS+FM	FS+FM+FI+AG	FS+FI+FM	FS+FM+FI+V	Res + FL + FS+FM	FS+FM+FI+AG	Res + FL + FS+FM	FS+FM+FI+V	FS+FM+FL	FS+FM+FI+AG	Res + FL + FS+FM	FS+FM+FI+AG	FS+FI+FM+V	FS+FM+FL	Fit escola		Res+FS+FI+V	Res+FS+FM	Res+FS+FL	Res+FS+AG			
CONDIÇÃO FÍSICA	Capacidades Motoras a desenvolver																									
	Força Superior (FS)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Auto e Heteroavaliação	19	
	Força Média (FM)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0		0	16
	Força Inferior (FI)	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1		0	12
	Agilidade (AG)	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0		1	6
	Flexibilidade (FL)	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1		0	9
	Velocidade (V)	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0		0	7
	Resistência CV (Res)	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	8	
Modalidades/Aula																										
Badminton																									10	
Voleibol																									11	

Anexo 8. Exercícios de aptidão física realizados na aula.

Aptidão Física

2 séries 15x cada exercício

Push Ups



Agachamento c/salto



Superman



Lunge

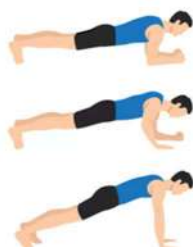


Aptidão Física

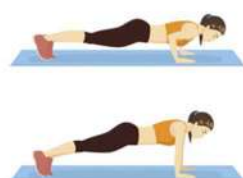
3 séries 10x cada exercício

com 30 segundos descanso entre séries

Prancha Dinâmica



Push Ups



Reverse lunge to high knee



Policinelos



Anexo 9. Modelo do Plano de Aula.

Plano de Aula Nº				
Aula nº de	Unidade Didática:		Professora:	
Data:	Função Didática		Turma: Nº de Alunos: Material:	
Hora:	Técnica:			
Duração:	Tática:			
Tempo útil de aula:	Objetivos da Aula			
Local:	Motores:			
Espaço:	Cognitivos:			
	Socioafetivos:			

		Conteúdo	Situações de aprendizagem	Críticos de êxito
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				
Observações:				

Anexo 10. Documentos suporte de aula fornecidos previamente.

Classroom > Educação Física

Página inicial

Calendário

Professor

Para corrigir

E

E

E

E

E

Turmas arquivadas

Definições

Stream

Trabalhos da turma

Pessoas

Notas

Atletismo

Atletismo Aula 28/11

Data de fim: 28/11/2024, 11:55

Publicado em 26/11/2024

Caros Alunos! Segue-se em anexo um documento sobre a próxima aula de Atletismo, que vos será fornecido no início da mesma. Cada equipa, em especial o seu capitão, deve ler atentamente o Manual de Equipa, pois será cada capitão a dar as instruções da aula à sua equipa. Qualquer dúvida que possam ter coloquem por aqui ou então podem questionar no início da aula. Relembro que devem ler o suporte teórico de Atletismo que vos foi fornecido, será importante.

Manual de Equipa.pdf

PDF

Ver instruções

Matéria de Atletismo

Publicado em 04/11/2024

1

Entregue

23

Trabalhos atribuídos

Anexo 11. Liga Beijos.

Classroom

>

Educação Física

Página inicial

Calendário

Professor

▼

Para corrigir

Educação Física

Educação Física

Educação Física

Educação Física

Educação Física

Turmas arquivadas

Definições

Stream

Trabalhos da turma

Pessoas

Notas

Liga Beijos

Pontuação Voleibol

Editado às 10/03

Pontuação Badminton

Editado às 20/02

Equipas Voleibol e Badminton

Data de fim: 16/01

Certificados Basquetebol

Editado às 19/01

Pontuação Basquetebol

Editado às 03/12/2024

Equipas Basquetebol e Atletismo

Editado às 12/10/2024

Jogos Campo 1			Jogos Campo 2		
Resultado			Resultado		
1º			1º		
2º			2º		
3º			3º		
4º			4º		

XXVII

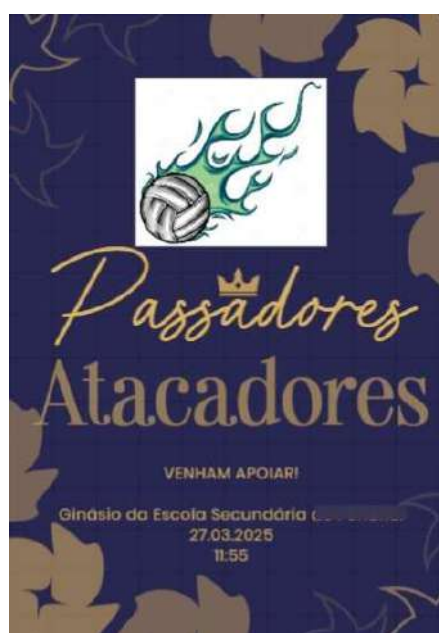
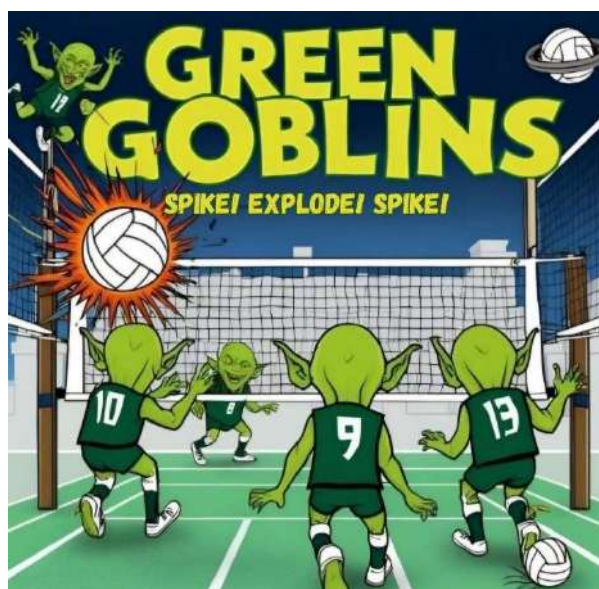
Regulamento Voleibol

- Os participantes têm de conhecer as Regras de Voleibol definidas para as aulas e cumpri-las.
- Os participantes têm de aceitar as decisões dos árbitros com desportivismo, sem as discutir. Em caso de dúvida, apenas o capitão em jogo pode pedir esclarecimentos.
- Os participantes devem respeitar a sinalética do árbitro, nomeadamente a autorização para servir. O serviço efetuado antes do apito do árbitro deve ser anulado e repetido.
- Os participantes têm de se comportar de uma forma respeitosa e cortês, dentro do espírito de FAIR PLAY, tanto em relação aos árbitros como aos outros responsáveis, adversários e colegas.
- Sempre que a equipa de arbitragem seja desrespeitada a equipa que cometeu o comportamento incorreto será penalizada no final do jogo. Deve ser registado no Boletim de jogo o comportamento.
- O comportamento incorreto de qualquer elemento da equipa com qualquer outro jogador, seja colega de equipa ou adversário será penalizado com um ponto e o serviço para o adversário.
- O árbitro tem o poder de decidir sobre todas as questões do jogo, incluindo as que não se encontram previstas nas regras.
- Antes, durante e após o jogo a bola não deve ser chutada com os pés. Sempre que acontecer a equipa perde um ponto.
- É considerada bola "fora" sempre que toque um objeto fora do terreno de jogo, o teto ou alguma pessoa fora do jogo.
- Durante o jogo não é permitido comportamentos excessivos de festividade e competitividade, que possam comprometer o respeito entre os participantes. Isso inclui, celebrações exageradas, provocações aos adversários, atitudes desrespeitosas ou qualquer conduta que gere desconforto ou tensão desnecessária. Se tal se suceder a equipa em questão será penalizada.
- Durante o jogo se o árbitro não cumprir a sua função com respeito e compromisso, a equipa de arbitragem será penalizada e o árbitro substituído.
- Após cada jogo terminar os árbitros devem recolher as bolas e entregar só no início do próximo jogo.
- Os capitães devem dirigir-se aos oficiais de mesa no final de cada jogo para assinar os boletins de jogo.
- Sempre que o boletim de jogo não esteja preenchido, a equipa de arbitragem e a equipa que não preencheu serão penalizadas com menos 1 ponto.

Anexo 13. Cartaz evento culminante elaborado pelos alunos.



Anexo 14. Cartaz de apoio às equipas.





Anexo 15. Cartaz elaborado pela EE.



Anexo 16. Certificados basquetebol.



Certificados Basquetebol

Bruna Nunes • 15/10/2024 (Editado às 19/01)



Aqui estão os certificados arrecadados ao longo das aulas.



[Certificado equipa 5.png](#)
Imagem



Certificado equipa 3.png
Imagem



Melhor capitão equipa.png
Imagem



Equipa Fair-Play Campo 1.p...
Imagem



Equipa Fair-Play campo 2.p...
Imagem



Equipa cooperante campo 1...
Imagem



Equipa cooperante campo 2...
Imagem



Equipa mais organizada - c...
Imagem



Equipa mais organizada - C...
Imagem



Equipa mais organizada ca...
Imagem



Certificado melhor marcado...
Imagem



Melhor Defesa.png
Imagem

Manual de equipa

Equipa 1 – Os Piratas

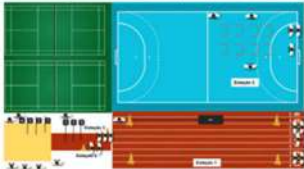


Elementos:

Aula nº6 – 07/11/2024

Organização das Equipas

A equipa 1 começa na estação 2. A equipa 2 na estação 3. A equipa 3 na estação 1. A equipa 4 na estação 4. Ao sinal do apito seguem a numeração.



Estação 1 – Corrida de Velocidade – “Jogo da perseguição”

- Realizar corrida de velocidade dois a dois com partida de blocos e registar o tempo dos 40m. Um aluno inicia a corrida de velocidade e após passar o cone a marcar os 2 metros o segundo aluno deve perseguir esse aluno e alcançá-lo antes de chegar à meta.
- 1 aluno deve cronometrar o tempo e registar, 1 segura no bloco de partida e os outros dois executam a corrida.

Devem registar o tempo dos 40 metros. Caso o aluno que vai na frente seja alcançado pelo de trás devem registar um X na frente do tempo.

Aluno	Corrida de Velocidade			
	1ºRegisto	2ºRegisto	3ºRegisto	4ºRegisto

Os Piratas	Pontuação
Todos os alunos estão presentes (1 ponto)	
Todos estão vestidos a rigor (1 ponto)	

Registo de presenças

Aluno	Assinatura

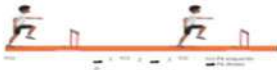
Questões de Segurança

Para o bom funcionamento da aula e concretização dos exercícios, terão de ter em conta algumas normas de segurança, nomeadamente:

- ✓ Calçado apropriado à aula;
- ✓ Cooperar com colegas de equipa e da turma;
- ✓ Não invadir o espaço/pista dos colegas/adversários para que não haja colisões;
- ✓ Só iniciar os exercícios com a indicação do treinador/capitão;
- ✓ Respeitar as regras de cada exercício;
- ✓ Evitar o uso de acessórios desnecessários à prática;

Estação 2 – Corrida de Barreiras

- Distribuídos pelas duas filas de barreiras devem realizar a corrida em competição e registar quem chega primeiro. Devem ter em atenção a receção ao solo quando passam a barreira, o pé deve apoiar com o terço anterior do pé (parte da frente). Entre barreiras devem realizar apenas 3 passadas.
- 1 aluno dá a partida e verifica quem chega primeiro, 2 alunos verificam a receção ao solo e 2 realizam a corrida.

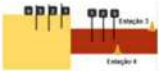


Aluno	Corrida de Barreiras		
	Vezes que realizei a corrida	Vezes que venci a corrida	Realizei corretamente a transposição
			S N
			S N
			S N
			S N
			S N
			S N
			S N

Nota: Na estação 3 e 4 devem realizar os saltos alternadamente, uma vez que estão a dividir o espaço. Só podem iniciar a corrida de balanço quando nenhum aluno estiver na caixa de areia.

Estação 3 – Triplo Salto

- Realizar o triplo salto encadeando todas as fases. Devem escolher a marca de chamada (1,2 ou 3) e registar e posteriormente registam o local ou realizaram a receção (marca mais próxima do início da caixa de areia).
- Um aluno fica responsável por alisar a areia, um observa e um faz os registos da receção na areia, outro verifica se os apoios estão corretos e os restantes realizam o salto.



Aluno	Tripto Salto					
	Marca da chamada			Marca da Receção		

Estação 4 – Salto em Comprimento

- Realiza o salto em comprimento tendo em conta as diferentes fases e principalmente a fase de receção na areia. Os braços deslocam-se juntamente com o tronco para a frente e para baixo e com as pernas estendidas seguidas de uma ligeira flexão aquando do contacto com a areia.
- Um aluno será responsável pelo registo, um pela medição, um por alisar a areia e os restantes realizam o salto e vão trocando de funções.

Aluno	Salto em comprimento			
	1ºRegisto	2ºRegisto	3ºRegisto	4ºRegisto

Anexo 18. Exemplo fichas de registo/observação.



Observação de Pares



Aluno Observado: _____ Data: __/__/2025

Coreografia de Step	Parece bem!	Precisa treinar!
Realiza os passos básicos corretamente		
Coordena os passos com o ritmo da música		
Identifica os momentos da música		

Assinatura Observador: _____

O passo que tenho mais dificuldade é/são _____

O passo que gosto mais é/são _____

Aluno Observado: _____ Data: __/__/2025

Coreografia de Step	Parece bem!	Precisa treinar!
Realiza os passos básicos corretamente		
Coordena os passos com o ritmo da música		
Identifica os momentos da música		
Coordena os movimentos das pernas com os braços		
Realiza a coreografia completa corretamente		

Assinatura Observador: _____

O passo que tenho mais dificuldade é/são _____

O passo que gosto mais é/são _____



Observação de Pares



Aluno Observado: _____ Data: __/__/2025

Coreografia de Step	Parece bem!	Precisa treinar!
Realiza todos os passos corretamente		
Coordena os passos com o ritmo da música		
Identifica os momentos da música		
Coordena os movimentos das pernas com os braços		
Realiza a coreografia corretamente		

Assinatura Observador: _____

Observações

O que preciso de melhorar é

Aluno Observado: _____ Data: __/__/2025

Coreografia de Step	Parece bem!	Precisa treinar!
Realiza os passos básicos corretamente		
Coordena os passos com o ritmo da música		
Identifica os momentos da música		
Coordena os movimentos das pernas com os braços		
Realiza a coreografia corretamente		

Assinatura Observador: _____

Observações

O que preciso de melhorar é

Anexo 19. Grelha presenças e atitudes.

		Data Nº aul	janeiro								fevereiro								março								abril		
Nº	Nome:		7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27	6	11	13	18	20	25	27	1	3		
2			Fa	P	PT	P	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	P	P	PT	PT	PT	P	PT	P	P	P	P			
3			Fa	P	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	P	P	P	PT	PT	P	P	PT	P	P	P			
4			Fa	P	P	P	PT	P	P	F	P	PT	P	PT	P	P	P	P	P	P	P	P	Fa	P	P	P	F		
5			P	P	PT	P	P	PT	PT	P	P	PT	P	PT	PT	PT	P	P	P	P	P	P	PT	P	P	P			
6			Fa	P	PT	PT	PT	PT	PT	PT	P	PT	PT	PT	P	PT	P	P	P	PT	PT	P	P	P	P	P			
7			Fa	P	PT	P	PT	PT	PT	PT	P	PT	PT	PT	PT	P	F	P	P	F	PT	P	PT	P	P	P			
8			P	P	PT	PT	PT	PT	PT	PT	P	PT	PT	PT	P	PT	P	P	P	P	PT	P	PT	P	P	P			
9			P	P	PT	P	P	P	PT	P	P	P	P	P	PT	P	P	P	P	PT	P	P	P	P	P	P			
10			P	P	PT	P	P	P	PT	P	P	P	P	P	PT	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			
11			PT	PT	P	FM	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	P	P	PT	P	PT	P	PT	P	P	P	P			
12			PT	P	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	F	PT	PT	PT	PT	P	P	P	PT	PT	P	PT	P	P	P			
13			Fa	P	FA	P	FM	P	FA	P	P	F	P	P	FA	P	P	P	P	FA	FA	P	P	P	P	P			
14			Fa	P	P	P	PT	PT	PT	PT	P	P	P	PT	P	P	P	P	P	PT	P	P	PT	P	P	P			
15			P	F	PT	PT	PT	PT	PT	PT	F	PT	PT	PT	F	PT	P	P	F	P	P	P	P	F	P	P			
16			P	P	PT	PT	F	PT	PT	PT	P	P	F	PT	PT	PT	P	P	FM	P	PT	P	P	P	F	P			
17			P	P	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	P	F	PT	PT	PT	P	PT	P	P	P	P			
18			P	P	PT	P	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	P	P	P	PT	PT	F	P	P	P	P	P			
19			PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	P	P	PT	PT	PT	P	PT	P	P	P	P			
20			P	P	PT	P	P	P	PT	P	P	P	P	P	PT	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			
21			Fa	P	PT	P	PT	PT	P	P	P	P	P	PT	F	P	P	P	PT	P	P	P	FA	P	P	P			
22			Fa	P	PT	PT	PT	PT	P	PT	P	P	P	PT	P	PT	P	P	PT	P	P	P	P	P	P	F	F		
23			P	P	PT	PT	PT	PT	PT	PT	P	PT	PT	PT	PT	P	P	PT	PT	PT	P	PT	P	P	P	P			
24			P	P	PT	PT	PT	PT	PT	PT	P	PT	P	PT	PT	P	P	PT	P	PT	P	P	P	P	P	F	F		
25			P	P	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	P	P	PT	PT	PT	P	PT	P	P	P	P			
Legenda:			Pt (P a tempo); Fa(falta atraso); P (presença); D (dispensa); FM (falta material); F(Falta)																										

Nº	Nome:	Data Nº aula	Setembro					Outubro							Novembro							Dezembro								
			12	17	19	24	26	1	3	8	10	15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	26	28	3	5	10	17	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
1			PA	PA		PA	PA					PA		PA			PA	PA			PA		PA		CM		PA			
2			PA	PA		PA			PA	PA	PA		PA				PA	PA	PA		Co	Co	PA	R	CM	PA	PA			
3			PA	PA		PA			PA				PA	R			PA	PA	PA		Co	PA	PA	PA	R			PA		
4			PA	Q		PA			PA								PA	PA			PA	PA	PA	R	R			PA		
5			PA	PA		PA			PA				PA		R	PA	PA	PA		PA	PA	PA	PA	R			PA			
6			PA	PA		PA	PA		PA			PA					PA	PA	PA		PA	PA		CM		Q		PA		
7			PA	Q									PA															PA		
8			PA	Q		PA	PA		PA			PA		PA	R	PA	PA	PA	PA	Q	PA	PA		CM	R			PA		
9			PA	PA		PA	PA						PA		R	PA	PA				PA	PA	PA	Co						
10			PA	PA		PA	PA							PA		PA	PA				PA	PA	PA	PA	R			Co		
11			PA	PA					PA					PA			PA	PA			PA	PA	PA	PA	R			PA		
12			PA	PA		PA			PA					PA	R		PA	PA			PA	PA	PA	PA	R	CM		PA		
13			MC	PA								Q		PA	MC						Q		PA	PA	PA	R			PA	
14			PA	PA		PA								PA			PA	PA			PA	PA	PA	PA		CM		PA		
15			PA	PA		PA	PA							PA			PA	PA			PA	PA	PA					PA		
16			PA	PA		PA	PA						R	PA			Co				PA	PA	Q	PA	Q					
17			PA	PA		PA	PA		PA					PA		R	PA	PA	PA			PA	PA	PA				PA		
18			PA	PA		PA	PA		PA					PA			PA	PA			PA	PA	PA	PA	R	CM		PA		
19			PA	PA		PA	PA		PA	PA	PA			PA		PA	PA	PA	PA		PA	PA	PA	PA	R					
20			PA	PA		PA							R	PA			PA	PA	PA		PA	PA	PA	PA	R					
21			PA	PA		PA	PA		PA					PA			PA	PA	PA		PA	PA	PA	PA				PA		
22			PA	PA		PA	PA		PA		PA			PA			PA	PA	PA		PA	PA	PA	PA	R				PA	
23			PA	Q		PA	PA		PA		PA						PA	PA	PA	Co	PA	R	PA	PA	Co	Co	Co	Co		
24			PA	PA		PA	PA		Q		PA		PA	MC			PA	PA			PA	Q		CM		Q	CM	Co		
25						PA			PA		PA	R	PA				PA	PA			PA	PA	PA	R	CM		Co			
Legenda:			PA – Participação Ativa; MC – Comportamento Inadequado; Co – Cooperação e E; Q- questionamento/coloca questões; R-responsabilidade; CM-Comunicação																											

Anexo 20. Exemplo de um *Skill Card*.

- mais à frente e perpendicular à rede;
- Volante seguro à altura do ombro;
- **Serviço longo:** ao tempo que largas o volante o braço deve descrever um movimento de aceleração, batendo o volante ao lado e à frente do corpo, ao nível da coxa com a raquete perpendicular. O movimento do braço continua até ao ombro contrário da raquete.

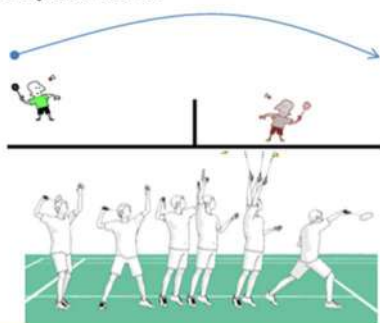


- **Serviço curto:** deve-se imprimir uma trajetória baixa e tensa de modo que o volante passe junto à rede e caia perto da linha de serviço curto.
- Idêntico ao serviço longo, mas o braço realiza um movimento mais lento, sendo o volante mais empurrado do que batido.



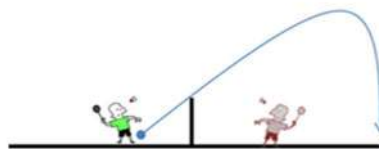
Clear

- Batimento realizado por cima da cabeça.
- Deve-se imprimir uma trajetória alta e longa de modo que o volante caia perto da linha final do campo adversário.
- Coloca-te atrás do ponto de queda do volante, com os ombros e as ancas perpendiculares à rede;
- O pé contrário à mão da raquete encontra-se adiantado e o outro recuado e firmemente assente no chão com o peso do corpo assente neste;
- O braço da raquete está com o cotovelo bem fletido e apontando para o chão. O outro braço encontra-se também fletido com o cotovelo na direção do volante.



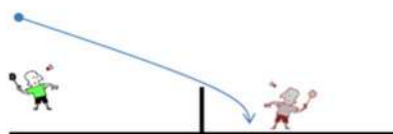
Lob

- Batimento realizado abaixo do nível do topo da rede;
- Deve-se imprimir uma trajetória ascendente, alta e profunda de modo que o volante caia perto da linha final do campo adversário.



Amorti

- Pode ser realizado de qualquer parte do campo;
- Deve-se imprimir uma trajetória descendente de modo que o volante caia próximo da rede do campo adversário;
- A execução é semelhante ao clear.



Posição Base

Posição adotada mais ou menos no meio do campo.
Pés afastados, paralelos e à largura dos ombros, com as pernas ligeiramente fletidas.
Perna do lado da raqueta ligeiramente mais avançada.
Raqueta ao nível do peito.



Anexo 21. Descritores de autoavaliação.

Indicadores	Descritores	Escala de Linkert (1-4)
Relação com a Tarefa	Identifico as exigências das técnicas elementares.	
	Percebo o conteúdo lecionado.	
	Identifico o nível em que me encontro.	
Relação com o "Eu"	Contruí e apresentei novas ideias.	
	Participo e envolvo-me em todas as atividades propostas.	
	Procuro ser autónomo e estou consciente da necessidade de evoluir.	
Relação com os Outros	Ajudo/corrijo os meus colegas.	
	Trabalho conjuntamente com os meus colegas e coopero com o professor.	
	Respeito as regras de segurança da modalidade.	
Legenda:	1- Não consigo; 2- Consigo com muita dificuldade; 3- Consigo com alguma dificuldade; 4- Consigo facilmente.	

FICHA DE AUTO AVALIAÇÃO - JDC		
Indicadores	Descritores	Escala de Linkert (1-4)
Relação com a Tarefa	Identifico as ações técnico-táticas que decorrem na aula.	
	Percebo o conteúdo lecionado.	
	Identifico o nível em que me encontro.	
Relação com o "Eu"	Aplico os conhecimentos adquiridos e tomo decisões informadas.	
	Participo e envolvo-me em todas as atividades propostas.	
	Procuro ser autónomo e estou consciente da necessidade de evoluir.	
Relação com os Outros	Ajudo/corrijo os meus colegas.	
	Trabalho conjuntamente com os meus colegas e coopero com o professor.	
	Respeitei as regras de segurança da modalidade.	
Legenda:	1- Não consigo; 2- Consigo com muita dificuldade; 3- Consigo com alguma dificuldade; 4- Consigo facilmente.	

Anexo 22. Fichas de observação sistemática.

Análise do Feedback do Professor
Observação Direta (*in loco*) e Indireta (ficheiro de vídeo)

Feedback					
Nº Vezes	Verbal	Com Demonstração		Enfoque	
		Parcial	Completa	Tático	Técnico
	1				1
	16	9	2		16
	5		1		5
	4	1	2		4

		1º Exercício		2º Exercício		3º Exercício		4º Exercício		5º Exercício		Total	
		AP	FP	AP	FP	AP	FP	AP	FP	AP	FP	AP	FP
Representações Visuais	D. corretas			1		1						2	0
	D. parcialmente corretas	2	4		1	1	4					3	9
	D. incompletas											0	0
	D. incorretas			1								1	0
	Cartões de Tarefa							3	3			3	3
	Ajuda Física						1					0	1

Representações Visuais		
Demonstrações	Corretas	Ex: Realizar o serviço por baixo com o membro inferior contrário ao braço de balimento ligeiramente à frente e com a palma da mão aberta e rígida.
	Parcialmente corretas	Ex: Realizar o serviço por baixo com a palma da mão aberta e rígida, mas não coloca o membro inferior ligeiramente à frente.
	Incorretas	Ex: Realizar o serviço por baixo com a palma da mão fechada.
Cartões de tarefa		Para auxiliar na compreensão visual sobre o que deve fazer e como fazer, recorre a cartões de tarefa.
Ajuda Física		Mover o corpo do aluno para a posição adequada.

Anexo 23. Cartaz da Atividade.



Anexo 24. Autorização de gravação das aulas.

Gravação das aulas de Educação Física
Autorização do(a) encarregado(a) de educação:

Como forma de realizar um trabalho de investigação no Relatório de Estágio inserido no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) da Professora Estagiária Bruna Nunes, solicito a participação do seu educando nas gravações de, pelo menos, 6 aulas (2 por período) de Educação Física.

Mais indico que estas gravações só poderão ser utilizadas/visualizadas pelo Professor Orientador da FADEUP para fins avaliativos, não permitindo a sua utilização para outro qualquer propósito.

Caso seja pretendido pelos Encarregados de Educação, os mesmos vídeos são enviados por e-mail, com discriminação da intenção educativa dos mesmos.

Para eventuais esclarecimentos de dúvidas, contacte as professoras em questão via e-mail: bruna.nunes@fadeup.up.pt e bruna.nunes@fadeup.up.pt.

A professora:

portador(a) do Bilhete de Identidade/Cartão de Cidadão nº _____, declaro que autorizo o(a) meu(minha) educando(a) _____ com o cartão de cidadão nº _____, data de nascimento ____/____/____, do ano/turma _____ da Escola Secundária _____ a participar nas eventuais gravações das aulas de Educação Física, para uso investigativo da professora.

O (A) encarregado(a) de educação:

Anexo 25. Instrumento GPAI.

Aluno:		Vídeo:		Campo:	Início: 3:37	Fim: 18:25
	Serviço					
TD	S1 - Coloca a bola no espaço vulnerável (espaço vulnerável, jogador mais fraco, etc.)					
AJ	S1 - Após servir prepara-se para defender, ocupando rapidamente posição para defender na sua zona de responsabilidade					
Serviço p/ Cima Tênis	ST1 - Orienta os apoios para o alvo					
	ST2 - Lançamento da bola à frente do corpo e à altura adequada					
	ST3 - Transposição do peso do corpo do apoio recuado para o apoio avançado (contralateral) no momento do batimento					
	ST4 – Fixa o punho do membro superior dominante no momento do batimento					
Eficácia	Erro					
	Continuidade					
	Ponto					
	Recepção					
TD	R1 - Coloca a bola no colega que realiza o 2º toque					
AJ	R1 - Desloca-se rapidamente para se colocar atrás do ponto provável de queda da bola					
	R2 – Joga a bola na sua zona de responsabilidade					
	R3 – Posicionamento adequado para o envio da bola ao 2º toque					
	R4 - Depois de receber prepara espaço para finalizar					
	P1 - Mãos colocadas à frente e acima do nível da testa para contactar a bola					
	P2 - Coordenação flexão/extensão dos membros superiores e inferiores					
Manchete	M1 - Coloca os membros superiores unidos, estendidos e em supinação.					
	M2 - Coordena o movimento de flexão e extensão dos membros inferiores.					
Eficácia	Erro					
	Continuidade					
	Defesa					
TD	DF1 - Coloca a bola alta na zona de distribuição					
AJ	DF1 - Desloca-se rapidamente em função da trajetória da bola					
Bloco	B1 – Adota posição com mãos elevadas e pés à largura dos ombros					

	B2 – Encaixa o atacante no meio dos ombros			
Eficácia	Erro			
	Continuidade			
	Distribuição			
TD	D1 - Coloca a bola alta na zona de ataque			
AJ	D2 - Ajusta a posição corporal conforme a posição do recebedor para passar			
	D3 - Orienta e ajusta posição corporal à zona de finalização			
Eficácia	Erro			
	Continuidade			
	Ataque			
TD	A1 - Coloca a bola no espaço vulnerável (espaço vulnerável, jogador mais fraco, etc.)			
AJ	A1 - Ajusta-se à trajetória da bola do 1º/2º toque			
	A2 - Adequa posição em relação ao campo adversário para finalizar			
Remate	R1 – Utiliza os membros superiores para a impulsão vertical			
	R2 – Realiza chamada para o Remate			
Eficácia	Erro			
	Continuidade			
	Ponto			

Anexo 26. Tabela Índices de jogo.

Envolvimento no jogo
nº de decisões apropriadas + nº de decisões inapropriadas + nº de ajustamentos apropriados + nº de ajustamentos inapropriados.
Índice Tomada de Decisão (ITD)
nº de tomadas de decisão apropriadas / nº de tomadas de decisão inapropriadas.
Índice Ações Ajustamento (IAJ)
nº de ajustamentos apropriados / nº de ajustamentos Inapropriados.
Índice Execução Eficiente (IEE)
nº de Execuções Eficientes / nº de execuções ineficientes.
Índice Execução Eficaz (IEF)
nº de habilidades eficazes / nº de habilidades Ineficazes.
Desempenho de Jogo
ITD + IAJ + IEE + IEF / 4.

Anexo 27. Descritores das tarefas.

Tarefa de informação(I): É a tarefa inicial, na progressão de uma habilidade, que não pode ser classificada nas outras categorias (Rink, 1979). (Ex: vamos começar a aula com passe de frente para o colega);
Tarefa de extensão(E): É uma tarefa que acresce dificuldade à tarefa anterior, através da adição de elementos (Rink, 1979). (espaço, distância, velocidade);
Tarefa de extensão-aplicação(EA): Tarefa de extensão que ocorre próximo do contexto de jogo, em que o propósito é aplicar a tarefa no jogo (alteração das regras no jogo);
Tarefa de refinamento(R): Requer um foco específico na qualidade da performance, seja em elementos técnicos ou táticos (Rink, 1979);
Tarefa de refinamento-aplicação(RA): É uma tarefa de refinamento que ocorre no contexto de jogo, em que o objetivo é aplicar essa tarefa dentro do jogo;
Tarefa de aplicação-não-jogo(AN): Um tipo de tarefa que se centra na forma de executar um tipo de movimento, e mais do que isso, quando deve ser aplicado;
Tarefa de aplicação no jogo(AG): Tarefa que usa os conteúdos da aula em situação de jogo, mas onde o foco principal do jogo não é enunciado, por exemplo, "vamos jogar um 4x4".