



Mergulho na Diversão: A Jornada de uma estudante estagiária entre Piscinas e Aprendizagens

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 n.º 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Mafalda da Silva Pacheco

Porto, setembro de 2025

Ficha de Catalogação

Pacheco, M. (2025). *Mergulho na diversão: A Jornada de uma Estudante Estagiária entre Piscinas e Aprendizagens*. Porto: M. Pacheco. 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: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; INCLUSÃO; MODELOS PEDAGÓGICOS; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Dedicatória

Aos meus pais, pelo amor constante, pelo apoio em cada etapa
e por serem a minha maior fonte de inspiração e coragem.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à FADEUP, pelo ensino de excelência, pelas oportunidades de crescimento e por me ter proporcionado um ambiente de aprendizagem inspirador ao longo deste percurso.

À minha Professora Orientadora, pela dedicação, disponibilidade e apoio para superar os desafios e crescer enquanto profissional.

Ao meu Professor Cooperante, pela paciência, pela partilha de experiências enriquecedoras, pelas caminhadas de reflexão, pelas gargalhadas e pelas palavras de apoio. Obrigada pela sua dedicação e empenho, mas principalmente, obrigada por me fazer ver quem eu sou como futura profissional.

À Escola Cooperante, que me acolheu calorosamente, disponibilizando os recursos e espaço, bem como pessoas maravilhosas para o meu desenvolvimento enquanto profissional.

Ao Centro de Apoio à Aprendizagem, pela receção carinhosa e pela oportunidade que me ofereceu em acompanhar cada um dos alunos, permitindo-me descobrir algo especial e único em cada um deles.

Ao meu Núcleo de Estágio, pela amizade, pelo companheirismo e pela partilha de ideias e experiências. Foi um privilégio trabalhar lado a lado com pessoas tão empenhadas e talentosas. À minha querida MS, pela amizade e apoio que fizeram toda a diferença nos momentos de dúvida e cansaço.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, me incentivaram e apoiaram incondicionalmente. Este percurso é também fruto do amor e dos valores que me transmitiram.

Ao meu namorado, pela paciência, por estar sempre ao meu lado com palavras de apoio e carinho e, principalmente, pelo amparo nos momentos em que eu não acreditava em mim.

Por fim, aos meus “primeiros alunos”, que me ensinaram tanto e que me fizeram redescobrir a paixão pelo ensino e a importância de ser uma professora atenta, dedicada e inspiradora.

Índice Geral

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VII
ÍNDICE DE TABELAS	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS	IX
RESUMO	X
ABSTRACT	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XII
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO PESSOAL	2
1.1 QUEM SOU EU	2
1.2 EXPECTATIVAS INICIAIS	3
2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	4
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA COOPERANTE	4
2.2 O NÚCLEO DE ESTÁGIO	5
2.3 O PROFESSOR COOPERANTE	5
2.4 A PROFESSORA ORIENTADORA	6
2.5 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS	6
3. ÁREA 1- ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	8
3.1 PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	8
3.2 PLANO CURRICULAR DO 11º ANO DE ESCOLARIDADE	9
3.3 PLANEAMENTO	10
3.3.1 <i>Plano anual</i>	12
3.3.2 <i>Unidades Didáticas</i>	13
3.3.3 <i>Plano de aula</i>	15
3.4 FATORES DE EFICÁCIA PEDAGÓGICA	16
3.4.1 <i>Gestão da Aula, Clima e Disciplina</i>	16
3.4.2 <i>Instrução</i>	20
3.5 MODELOS DE ENSINO	23
3.5.1 <i>Modelo de Instrução Direta</i>	23
3.5.2 <i>Modelo Híbrido: O Modelo da Aprendizagem Cooperativa e o Modelo de Educação Desportiva</i>	25
3.6 AVALIAÇÃO	26
3.6.1 <i>Autoavaliação</i>	30
3.7 OBSERVAÇÃO	31
3.8 REFLEXÃO	32
3.9 TURMA DO 2º CICLO: “OS ESPALHA ALEGRIA”	33
3.10 PROPOSTA DE ATLETISMO	34
4. ÁREA 2- PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	35

4.1	O PAPEL DO DIRETOR DE TURMA	35
4.2	O DESPORTO ESCOLAR.....	37
4.2.1	<i>Desporto Escolar de Natação</i>	37
4.2.2	<i>Desporto Escolar de Boccia Adaptado</i>	38
4.3	ATIVIDADE ORGANIZADA PELO NÚCLEO DE ESTÁGIO: ENCONTRO DE NATAÇÃO PURA – “MERGULHO NA DIVERSÃO”	38
4.4	PEDDY PAPPER	40
4.5	ATIVIDADES.....	40
5.	ÁREA 3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	46
5.1	FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS REALIZADAS NA ESCOLA COOPERANTE.....	46
5.2	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR AO CURRÍCULO ACADÉMICO	47
6.	INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE	50
6.1	INTRODUÇÃO.....	52
6.2	METODOLOGIA.....	55
6.3	RESULTADOS	60
6.4	CONCLUSÃO	64
6.5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
	ANEXOS	XIII

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Evolução das interações voluntárias	62
Gráfico 2 - Evolução das interações involuntárias.....	63
Gráfico 3 - Evolução global	63

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Parte fundamental de um plano de aula.....	59
Tabela 2 - Perfil de Interações e Indicadores Comportamentais na Aula 1	60
Tabela 3 - Perfil de Interações e Indicadores Comportamentais na Aula 2	61

Índice de Anexos

Anexo 1 - Pavilhão Gimnodesportivo	XIII
Anexo 2 - Planeamento anual definido pelo GDEF	XIV
Anexo 3 - Inventário do material disponível no pavilhão	XV
Anexo 4 - Roulement das instalações	XVIII
Anexo 5 - Planeamento anual da turma Semente	XIX
Anexo 6 - Exemplo de unidade didática de badminton	XX
Anexo 7 - Modelo do PA	XXI
Anexo 8 - Marcadores de Pontuação	XXII
Anexo 9 - Ficha de Registo de Observação da Aula	XXIII
Anexo 10 - Ficha de Observação do Professor	XXIV
Anexo 11 - Ficha de Observação dos Alunos	XXV
Anexo 12 - Proposta de atletismo	XXVI
Anexo 13 - Atividade organizada pelo Núcleo de Estágio	XXVII
Anexo 14 - Diploma de Participação	XXVIII
Anexo 15 - Medalhas	XXIX
Anexo 16 - Cartaz do Peddy Papper	XXX
Anexo 17 - Jogos quebra-gelo	XXXI
Anexo 18 - Exemplo de jogo	XXXII
Anexo 19 - Mapa do percurso	XXXIII
Anexo 20 - Jogos desenvolvidos na atividade Erasmus+	XXXIV

Resumo

O presente relatório espelha a experiência de Estágio Profissional realizada no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio decorreu numa escola secundária da área Metropolitana do Porto, onde tive a oportunidade de lecionar diversas turmas, com características e contextos distintos, o que contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas, organizacionais e humanas fundamentais para o exercício da profissão docente. As aulas foram planificadas e implementadas com recurso a diferentes modelos pedagógicos, designadamente o Modelo de Instrução Direta, o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa, visando um ensino inclusivo, motivador e centrado no aluno. Paralelamente, foi desenvolvido um projeto de investigação sobre o impacto das atividades de Boccia nas competências socio emocionais de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, reforçando a importância de uma Educação Física acessível a todos. O relatório constitui, assim, uma reflexão crítica sobre os desafios, aprendizagens e conquistas que marcaram este percurso, determinante para o meu crescimento profissional e pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; INCLUSÃO; MODELOS PEDAGÓGICOS; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Abstract

This report reflects the experience of a school placement carried out as part of the second year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The internship took place at a secondary school in the Porto Metropolitan Area, where I had the opportunity to teach diverse classes with varying characteristics and contexts, which contributed to the development of pedagogical, organizational, and human skills that are fundamental to the teaching profession. The classes were planned and implemented using various pedagogical models, namely the Direct Instruction Model, the Sports Education Model, and the Cooperative Learning Model, aiming at inclusive, motivating, and student-centered teaching. In parallel, a research project was developed on the impact of Boccia activities on the socio-emotional skills of students with Autism Spectrum Disorder, reinforcing the importance of truly accessible Physical Education for all. The report is thus a critical reflection on the challenges, lessons learned, and achievements that marked this journey, which was decisive for my professional and personal growth.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; INCLUSION; PEDAGOGICAL MODELS; PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

Lista de Abreviaturas

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

DE - Desporto Escolar

DT - Diretor de Turma

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GDEF - Grupo Disciplinar de Educação Física

MA- Modelo de Aprendizagem Cooperativa

ME - Modelos de Ensino

MEC - Modelo de Estruturas do Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS - Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

PA - Plano de aula

PAN - Plano Anual

PC - Professor Cooperante

PO - Professora Orientadora

UD - Unidade Didática

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

Introdução

Iniciar este relatório significa, mais do que descrever um percurso, partilhar uma experiência marcante: o Estágio Profissional (EP), realizado no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento não constitui apenas um registo do que foi feito, mas também uma reflexão crítica sobre o caminho percorrido, os desafios enfrentados, as aprendizagens construídas e o desenvolvimento pessoal e profissional vivido ao longo desta etapa.

Ao longo dos próximos capítulos, desenrola-se numa viagem que espelha o que significa para mim, verdadeiramente, aprender a ensinar. A experiência decorreu numa Escola Cooperante (EC) da Área Metropolitana do Porto, integrada num Agrupamento de Escolas com vários ciclos de ensino. Neste contexto, e com o apoio do Professor Cooperante (PC), da Professora Orientadora (PO) e dos colegas do Núcleo de Estágio (NE), integrei-me progressivamente na realidade escolar, reconhecendo os seus ritmos, desafios e oportunidades. Para mim, ensinar vai muito além de transmitir conhecimentos ou aplicar métodos pedagógicos: é um processo complexo que envolve pensar, sentir, decidir, agir e, sobretudo, refletir. Tal como defendem (Batista et al., 2014), aprender a ensinar é um processo longo e desafiante, pois implica múltiplas dimensões, como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir.

Esta multiplicidade esteve presente na minha prática, desde a lecionação e planificação até à avaliação, à participação nas dinâmicas da escola e ao envolvimento com alunos do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), no âmbito do Desporto Escolar (DE). Para além da prática letiva, este estágio constituiu uma oportunidade para desenvolver competências profissionais nos domínios da planificação, condução e avaliação do ensino, assim como para consolidar a minha identidade docente.

O relatório organiza-se em diferentes capítulos: inicia-se com um enquadramento pessoal e institucional, segue-se a descrição da prática pedagógica e a análise crítica das diferentes etapas do EP, bem como o

envolvimento na comunidade educativa e o projeto de investigação desenvolvido. Por fim, nas considerações finais, sintetizo os principais contributos desta caminhada, respondendo às questões inicialmente colocadas e projetando os passos seguintes do meu percurso profissional.

1. Enquadramento Pessoal

1.1 Quem sou eu

O meu nome é Mafalda Pacheco, tenho 23 anos e sou natural de Rebordosa, no distrito do Porto. Desde cedo desenvolvi um gosto profundo pelo desporto, em particular pela natação. O contexto rural onde cresci, marcado pela convivência com várias crianças da minha idade, favoreceu o desenvolvimento das minhas habilidades motoras fundamentais. Os meus passatempos eram sobretudo partilhados com colegas e vizinhos, através de jogos espontâneos e diversas modalidades, que estimulavam a imaginação e a criatividade.

Tive a sorte de crescer num ambiente onde os meus pais me incentivaram à prática desportiva. Desde pequena pratiquei natação e, no Desporto Escolar, participei em modalidades como futsal e basquetebol. As influências familiares foram determinantes: o meu pai, guarda-redes de futebol, transmitiu-me o espírito competitivo e dinâmico; a minha mãe, praticante regular de aulas de grupo em ginásios e de corridas informais, mostrou-me a importância do exercício físico como parte integrante de um estilo de vida saudável. Além disso, o exemplo de um primo próximo reforçou em mim a ideia de que, mesmo perante limitações, é possível lutar pelos nossos objetivos.

Desde os três anos de idade pratiquei natação de forma regular, sendo este o desporto que mais marcou a minha formação pessoal e académica. Ao longo dos anos, tive contacto com diferentes treinadores e professores, mas recordo com particular gratidão uma professora dos primeiros anos que, pelo seu incentivo, consolidou o meu gosto pela modalidade. A participação em competições e as conquistas alcançadas — como diplomas em provas de costas — foram experiências que me motivaram a envolver-me cada vez mais na prática

desportiva e a projetar o sonho de me tornar professora de Educação Física (EF) e treinadora de natação.

No plano académico, ingressei na licenciatura em EF e Desporto no ISCE Douro, em Penafiel. No último ano, optei por realizar o estágio num clube de natação, em coerência com o meu objetivo profissional. Esta etapa permitiu-me aprofundar conhecimentos na área do ensino do desporto e reforçou a decisão de prosseguir para o MEEFEBS, na FADEUP.

Ingressar na FADEUP representou a concretização de um objetivo pessoal e académico, correspondendo a uma etapa de grande exigência que me permitiu enriquecer significativamente o meu percurso formativo e consolidar a minha identidade como futura professora.

1.2 Expectativas Iniciais

No início do meu EP, tinha uma perspetiva bastante positiva, projetando aprofundar conhecimentos e desenvolver competências nos domínios do planeamento, da observação, da análise e da avaliação, bem como aplicar em contexto real os saberes adquiridos ao longo do percurso académico no ensino superior. As minhas expectativas incidiam igualmente sobre as condições físicas da escola e sobre a sua cultura organizacional. Relativamente a esta última, antecipava um ambiente orientado para a inclusão e para o respeito pela diversidade, que proporcionasse a todos os alunos a possibilidade de expressar e desenvolver plenamente o seu potencial.

Quanto ao Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), esperava encontrar uma equipa coesa, dinâmica, empenhada, comunicativa e centrada no sucesso dos alunos, composta por docentes disponíveis para partilhar conhecimentos e experiências. Em relação aos alunos, pretendia compreender as suas necessidades e interesses, adaptando-me às diferentes situações que pudessem surgir no contexto das aulas.

Considerava ainda essencial o contributo de todos os profissionais da escola, incluindo os assistentes operacionais, reconhecendo o papel fundamental que desempenham no funcionamento diário da instituição. Nesse sentido, procurei desde cedo estabelecer uma relação positiva com todos os elementos da

comunidade educativa, de modo a favorecer um ambiente escolar harmonioso e propício ao desenvolvimento das atividades.

Assim, este EP representava para mim uma etapa determinante na formação inicial de professora, assumindo-se como uma oportunidade privilegiada para consolidar competências pedagógicas e humanas fundamentais à profissão docente.

2. Enquadramento institucional

2.1 Caracterização da escola cooperante

A escola onde realizei o meu EP foi selecionada com base em critérios práticos e pessoais, nomeadamente a proximidade à minha residência e as referências positivas que obtive acerca da instituição, tanto no que respeita às condições físicas e humanas, como à qualidade do ensino. Localiza-se na Região Norte, integrada na Área Metropolitana do Porto, numa cidade que dispõe de diversos serviços administrativos, comerciais e de saúde.

Trata-se de uma escola secundária com uma comunidade escolar alargada, composta por mais de 900 alunos, do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. A oferta formativa é diversificada, incluindo Cursos de Educação e Formação de Jovens, Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais, Educação e Formação de Adultos, Ensino Secundário Recorrente e Formações Modulares. É reconhecida na comunidade educativa pela qualidade das suas práticas e pelos valores que orientam a sua ação, entre os quais se destacam o trabalho, o respeito, a responsabilidade, a criatividade, o diálogo, a liberdade, a colaboração, a cooperação, o compromisso, a inovação e a confiança.

No que respeita às condições específicas para a prática da EF, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo de 40x20 metros, dividido em três espaços durante o período letivo, e de um campo exterior com cerca de 20x10 metros. O pavilhão encontra-se, em geral, em boas condições para a prática desportiva; contudo, em dias de chuva, o piso torna-se escorregadio, aumentando o risco de acidentes e lesões (ver anexo 1).

2.2 O núcleo de estágio

O NE era constituído por quatro estudantes do 2.º ano do MEEFEBS — dois do sexo feminino e dois do sexo masculino —, pelo PC e pela PO. Dos colegas estagiários, apenas conhecia previamente o MT, com quem já tinha partilhado experiências na licenciatura e no 1.º ano do mestrado, o que facilitou a nossa colaboração no EP. A MS era apenas uma colega conhecida de vista, mas rapidamente se tornou uma presença de confiança e apoio constante. O FR, que não conhecia anteriormente, revelou-se igualmente disponível para partilhar dúvidas e contribuir para a cooperação no grupo.

Este NE constituiu uma experiência muito positiva, pois permitiu criar relações interpessoais sólidas e um espírito de entreajuda que se refletiu de forma significativa na prática pedagógica. O trabalho colaborativo e as reflexões conjuntas após cada aula foram determinantes para que cada elemento superasse as suas dificuldades e evoluísse ao longo do estágio.

2.3 O Professor Cooperante

Desde a primeira reunião, o PC demonstrou total disponibilidade para apoiar o meu percurso, transmitindo-me que o nervosismo inicial era natural e assegurando que estaria sempre presente para me orientar. Um conselho que me marcou particularmente foi o seguinte: “Ser professor, também é sair do conforto do plano de aula e ajustar, adequar, reinventar e criar dinâmicas e interações que permitam potenciar o ambiente de aprendizagem”.

O acompanhamento do PC revelou-se fundamental, uma vez que me integrou na comunidade escolar, apresentou-me aos diferentes profissionais e criou um ambiente de confiança no qual pude expor as minhas dificuldades. Confiou em mim, concedeu-me autonomia para assumir a responsabilidade das aulas e partilhou sugestões e experiências que enriqueceram a minha prática. Este apoio constituiu um elemento decisivo para que pudesse aproveitar plenamente as oportunidades proporcionadas pelo EP.

2.4 A Professora Orientadora

Desde a primeira supervisão, percebi que podia contar com o apoio da PO, o qual se revelou fundamental para assegurar que o meu trabalho fosse sempre pertinente e alinhado com os objetivos definidos. Este acompanhamento transmitiu-me confiança, na medida em que o meu progresso era monitorizado de forma próxima, permitindo-me organizar o trabalho de forma antecipada e planeada.

Um conselho que me marcou particularmente foi: “Tempo, dedicação e compromisso são essenciais, pois sem dedicação e compromisso nada se concretiza”. Esta orientação fez-me compreender que, através do empenho e da persistência, é possível alcançar o meu objetivo de me tornar uma profissional mais completa e consciente do seu papel docente.

2.5 Caracterização das Turmas

No decorrer do EP, trabalhei com cinco turmas de cursos científico-humanísticos e profissionais, o que constituiu um desafio dada a diversidade de perfis, interesses, ritmos de aprendizagem e comportamentos. Em novembro, uma das turmas foi retirada do horário do PC, passando a integrar o sistema de rotação quinzenal, no qual cada Estudante Estagiário (EE) assumia a responsabilidade por uma turma durante duas semanas. Esta dinâmica permitiu um contacto mais próximo com cada turma, exigiu constante adaptação das estratégias pedagógicas e incentivou a partilha regular de experiências entre os elementos do NE, reforçando o trabalho em equipa. A gestão simultânea destas turmas com características distintas constituiu uma oportunidade significativa de aprendizagem, na qual cada desafio representou uma oportunidade de crescimento profissional.

Turma Nébula

Composta por apenas 11 alunos, revelou-se, desde o início, um desafio inesperado. O número reduzido de alunos não se traduziu automaticamente num ambiente favorável à aprendizagem, pelo contrário, dificultava, por vezes, a criação de uma dinâmica motivadora, observando-se uma postura passiva por

parte de vários alunos. Estes demonstraram pouca predisposição para a prática e alguma resistência à participação ativa. Apesar disso, em contextos de jogo surgiam momentos de competitividade saudável, que foram aproveitados para potenciar o seu envolvimento. Por isso, foi necessário optar pelo reforço da relação pedagógica, pela criação de desafios adaptados aos seus interesses e a valorização das pequenas conquistas.

Turma Aurora

Com 26 alunos, revelou desde o início uma grande heterogeneidade, tanto ao nível do comportamento como do desempenho. Apesar do ambiente positivo e respeitador, verificaram-se oscilações significativas no grau de empenho e de participação, o que exigiu uma gestão mais ativa. A inclusão dos três alunos do CAA foi, desde o início, uma prioridade, sendo facilitada pela atitude integradora e colaborativa da turma. A diversidade de perfis exigiu a adoção de estratégias diferenciadas e um trabalho colaborativo, com o intuito de promover a cooperação e desenvolver o espírito crítico. Com o tempo, notou-se um progresso na autonomia e na capacidade de organização dos alunos.

Turma Atlas

Com 9 alunos, revelou-se uma turma equilibrada e com uma atitude globalmente positiva, demonstrando desde o início respeito pelas orientações e pelo NE. Nesta turma, os alunos estavam sempre prontos a ajudar e a participar nas atividades, o que se verificou tanto no corta-mato escolar, como nos torneios da Semana Aberta. A presença de uma aluna do CAA evidenciou ainda mais o cuidado e o respeito demonstrados pelos alunos para com os outros. O principal desafio consistiu em desenvolver a autonomia e a capacidade de autorregulação dos alunos, aspetos que evoluíram gradualmente, sobretudo quando incentivados a tomar decisões durante os exercícios propostos.

Turma Semente

Com 12 alunos provenientes de dois cursos distintos, destacou-se pelo seu entusiasmo, mas apresentou desafios comportamentais, incluindo dificuldades de concentração e variação da motivação. A motivação oscilava bastante,

especialmente no início, e foi necessário aplicar estratégias diversificadas para manter o foco dos alunos. Apesar disso, a turma demonstrou mais envolvimento quando as atividades estavam mais alinhadas com o seu contexto. Uma parte da turma demonstrou falta de empenho na parte inicial do EP, mas ao longo do tempo, com persistência e consistência nas estratégias, observou-se uma melhoria gradual no seu envolvimento e no respeito pelas rotinas estabelecidas. Algumas estratégias que utilizei ao longo do EP, passaram pela atribuição da responsabilidade nas decisões das aulas e o questionamento. Com o tempo, foi possível observar melhorias no empenho, na cooperação e na valorização das atividades.

3. Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A Área 1 é uma das áreas fundamentais do EP, constituindo a “alma” deste relatório de estágio. Inclui todas as ações relacionadas com a preparação e lecionação das aulas. Ao longo deste capítulo, apresento a forma como fui evoluindo nestas dimensões, refletindo sobre as escolhas pedagógicas e as estratégias utilizadas, sempre com o objetivo de melhorar a qualidade das aulas de EF e de contribuir para a aprendizagem dos alunos.

3.1 Papel da Educação Física

A EF assume um papel central no currículo escolar, indo além da prática de exercício físico, integrando-se como disciplina educativa e formativa que contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral dos alunos (Bento, 1999). Apesar de ter sido historicamente desvalorizada e considerada secundária no contexto escolar, a EF deve ser entendida como promotora de aprendizagens significativas, recorrendo ao movimento e ao desporto como matérias de ensino estruturadas e educativas (Batista et al., 2014). Como refere Hardman (2015), se pretendemos que os alunos se movam das ‘playstations’ para os campos, é necessário reconsiderar a EF, melhorando a qualidade dos

processos de ensino e aprendizagem através da utilização de diferentes modelos pedagógicos que transformem as práticas da disciplina.

A EF constitui um espaço de aprendizagem onde se trabalha a corporalidade consciente (Bento, 1987), permitindo aos alunos compreenderem e refletirem criticamente sobre as suas práticas e sobre os valores associados ao movimento e ao desporto, enquanto fenómenos culturais e sociais (Bracht, 1999). O contributo da EF no currículo escolar está associado ao desenvolvimento de competências motoras, sociais e cognitivas, promovendo autoconfiança, autorrealização, cooperação e responsabilidade, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e críticos (McLennan, 2015). Ao proporcionar experiências significativas de aprendizagem em contexto escolar, a EF possibilita que os alunos se apropriarem criticamente da cultura do movimento, refletindo sobre o papel do corpo e do desporto na sua vida individual e coletiva (Rose, 2001).

Como sublinha Bento (2012, p. 7), “o que está em causa e corresponde a uma genuína necessidade é um alargamento da EF como área educativa relevante para o enriquecimento do sentido da vida”. Valorizar a aprendizagem na EF, colocando o conhecimento no centro da ação pedagógica, reforça a legitimidade desta disciplina no currículo escolar, garantindo o seu contributo para a formação integral dos alunos e para a sua participação plena na sociedade (Arnold, 1997).

No meu EP, procurei aplicar estes princípios, estruturando as aulas de forma a promover competências motoras, sociais e cognitivas, favorecendo a inclusão, a autonomia e o espírito crítico dos alunos, em consonância com os objetivos educativos da disciplina.

3.2 Plano curricular do 11º Ano de escolaridade

O currículo de EF no 11.º ano estrutura-se como uma orientação clara sobre os conteúdos a ensinar, os objetivos da disciplina e as metodologias de ensino a aplicar. Nesta fase do ensino secundário, privilegia-se a autonomia dos alunos, permitindo-lhes escolher áreas e modalidades nas quais pretendem aprofundar conhecimentos e competências, dando continuidade ao trabalho

desenvolvido nos anos anteriores. No 11.º ano, os alunos têm a oportunidade de praticar diferentes modalidades, coletivas e individuais, desenvolvendo aspetos técnicos, táticos e valores como respeito, responsabilidade e cooperação, essenciais para o seu crescimento pessoal e social. Desta forma, procura-se que os alunos não apenas contactem com os conteúdos definidos, mas que os vivenciem de forma reflexiva, adquirindo competências que lhes permitam analisar criticamente a sua prática e evoluir de forma autónoma (Crum, 1993).

Na EC, o currículo do 11.º ano foi definido pelo GDEF, em alinhamento com as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Foram escolhidas as modalidades de badminton (individual) e as modalidades coletivas de voleibol e futebol (transversal), promovendo o desenvolvimento técnico-tático específico e competências transversais como cooperação, respeito pelas regras, comunicação e espírito de equipa. O número de aulas de cada modalidade foi também definido pelo GDEF: inicialmente, cada modalidade contava com 26 aulas, sendo ajustadas posteriormente para 25 aulas no badminton e 24 aulas no voleibol e no futebol, modalidade transversal aos 2º semestres (ver anexo 2). O planeamento das aulas considerou sempre estas diretrizes, tendo sempre em consideração o nível de desempenho e as características dos alunos identificadas através da avaliação diagnóstica.

3.3 Planeamento

O planeamento no ensino assume um papel fundamental enquanto processo intencional e sistemático da atividade docente, constituindo-se como condição essencial para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Este decorre “da relação que se estabelece entre o conteúdo, os objetivos de aprendizagem, os procedimentos metodológicos e as formas de organização, estando esta relação intimamente dependente das condições situacionais em que se aplica.” (Farias & Mesquita, 2024, p. 182).

Neste sentido, o planeamento assegura a coerência entre aquilo que o professor pretende ensinar e aquilo que efetivamente se concretiza na prática. Assim, promove a progressão da aprendizagem dos alunos e possibilita a sua

adequação ao contexto escolar, tendo em conta os recursos disponíveis e as características específicas dos alunos (Bento 2003; Mesquita, 2005; Mesquita & Coutinho 2022).

Quando contextualizado na EF, o planeamento adquire uma especificidade própria, na medida em que implica a articulação das dimensões motoras, cognitivas e socioafetivas no processo de ensino-aprendizagem. Porém, planejar ultrapassa a simples análise do conteúdo, sendo imprescindível considerar as condições do contexto, como os espaços e materiais disponíveis, bem como as características pessoais e sociais dos alunos. Só desta forma é possível garantir uma prática inclusiva e significativa (Mesquita & Coutinho, 2022; Metzler, 2000; Rink, 1993; Vickers, 1990). Para além disso, deve-se atender à diversidade de modalidades a lecionar, à gestão do tempo letivo e às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem (Mesquita & Coutinho, 2022; Metzler, 2000; Rink, 1993; Vickers, 1990).

O planeamento em EF é definido em três níveis: o planeamento anual, a unidade didática (UD) e o plano de aula (PA) (Bento, 2003; Rink, 1993; Vickers, 1990). O planeamento anual estabelece as metas a atingir ao longo do ano letivo, perspetivando a distribuição das modalidades a lecionar (Rink, 1993; Vickers, 1990). A UD corresponde ao planeamento pormenorizado de um conjunto de aulas organizadas em torno de uma modalidade ou de um conteúdo específico (Rink, 1993; Vickers, 1990). Por sua vez, o PA constitui o nível mais específico da planificação, estruturando os objetivos e atividades a realizar numa determinada aula (Rink, 1993; Vickers, 1990).

Para apoiar esta organização e orientar a progressão pedagógica, destaca-se o Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) (Vickers, 1990), que se revela uma ferramenta essencial para a sistematização e organização dos conteúdos nas diferentes modalidades. Este modelo defende que a organização do ensino deve partir do conteúdo a ser lecionado, estruturado em unidades de conhecimento que orientem a progressão didática. Desta forma, o MEC permite sistematizar e sequenciar os conteúdos de forma lógica e coerente, facilitando a elaboração de unidades didáticas e planos de aula, bem como a adaptação das

propostas de ensino às necessidades dos alunos e às características do contexto escolar.

3.3.1 *Plano anual*

O Plano Anual (PAN) constitui a base do processo de ensino-aprendizagem, definindo a organização global das atividades, objetivos e conteúdos ao longo do ano letivo. A sua elaboração é crucial para garantir coerência, progressão e articulação entre modalidades, espaços, recursos e necessidades dos alunos, assegurando que o ensino seja estruturado, realista e adaptável ao contexto escolar.

No contexto da EC, as modalidades a abordar em cada ano letivo já estão definidas pelo GDEF, cabendo a cada professor decidir o momento em que cada modalidade será lecionada em cada turma. Para isso, é necessário considerar informações relevantes, como a sequência de outras atividades desenvolvidas ao longo do ano, a disponibilidade de espaços e materiais, e as características específicas da turma.

Na prática, o PAN para as turmas do 11.º ano contou com as modalidades de voleibol, badminton e futebol, após conhecimento das atividades previstas, bem como do *roulement* das instalações (ver Anexo 4), de modo a definir se as aulas seriam lecionadas no interior ou exterior do pavilhão.

Ao longo do ano, surgiram situações que exigiram ajustes ao PAN. Inicialmente, as aulas de voleibol, badminton e futebol foram planeadas para serem realizadas tanto no interior como no exterior. No segundo semestre, uma das turmas passou a ter aulas no pavilhão municipal, o que obrigou a reformular o PAN e reorganizar a sequência das modalidades. Em conjunto com o professor cooperante, decidiu-se iniciar o ano com voleibol, mantendo o futebol como alternativa para utilização de espaços exteriores, e abordar o badminton no segundo semestre, adaptando-se sempre às condições disponíveis.

A elaboração e gestão do PAN (ver Anexo 5) permitiram compreender que este documento funciona como um guia flexível, exigindo constante adaptação

à realidade escolar, às instalações e às características das turmas. Esta experiência evidenciou que o planeamento em EF não é um processo estático, mas sim dinâmico, exigindo do professor reflexão contínua, capacidade de resolução de problemas e flexibilidade perante os desafios do quotidiano escolar.

3.3.2 *Unidades Didáticas*

A UD constitui um nível intermédio e específico do planeamento, correspondendo à organização detalhada de um conjunto de aulas centradas no desenvolvimento de determinados conteúdos, como uma modalidade desportiva. Envolve a definição de objetivos, conteúdos, metodologias, formas de organização e critérios de avaliação, assegurando a progressão pedagógica e a adequação às condições do contexto e às características dos alunos (Rink, 1993; Vickers, 1990).

Para o planeamento da UD utilizei o MEC (Vickers, 1990) organizado em três fases com oito módulos que estruturam o processo de ensino-aprendizagem.

A primeira fase, análise, consiste na investigação do conteúdo a lecionar, na recolha de informação sobre o contexto (espaços, tempos e materiais) e na realização de uma avaliação diagnóstica das características dos alunos nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo. No caso do Voleibol, esta avaliação ocorreu logo após as aulas do FIT Escola, enquanto as das modalidades do segundo semestre foram realizadas após a UD de Voleibol.

A segunda fase, decisões, corresponde à elaboração da UD, definindo objetivos, conteúdos, metodologias, progressões de ensino e momentos de avaliação (formativa e sumativa). Estes elementos são organizados de acordo com o princípio da progressão do simples para o complexo, promovendo aprendizagens contextualizadas através de situações de jogo.

Por fim, a fase de aplicação traduz-se na concretização prática das análises e decisões previamente estabelecidas.

Assim, a construção das UD das diferentes modalidades (ver anexo 6) apresentou desafios distintos, consoante as características específicas de cada uma. A UD de Voleibol foi a primeira a ser realizada e, embora a sequência dos conteúdos fosse relativamente simples de organizar, a estruturação global revelou-se mais exigente. A definição dos objetivos, a seleção dos conteúdos e o planeamento das estratégias pedagógicas exigiram uma reflexão aprofundada e uma colaboração eficaz entre os elementos do NE.

No caso do Badminton, a elaboração mostrou-se mais acessível, uma vez que já detínhamos conhecimento prévio sobre a ordem de abordagem dos batimentos. Assim, a UD foi estruturada na base da lógica de “batimento e resposta ao batimento”, o que facilitou a organização clara e progressiva dos conteúdos.

A UD de Futebol, por sua vez, foi a que apresentou maiores dificuldades. Para além da heterogeneidade dos níveis de desempenho dos alunos, a limitação do espaço disponível dificultou a abordagem de muitos dos princípios de jogo, tanto ofensivos como defensivos. Tal condicionamento obrigou à seleção criteriosa dos conteúdos e à reformulação de algumas estratégias, de forma a garantir aprendizagens essenciais dentro das possibilidades existentes.

Para ultrapassar as limitações do espaço, optou-se por reduzir o número de jogadores em cada jogo, privilegiando formatos de 3x3 ou 4x4. Recorreu-se ainda a jogos condicionados em espaços reduzidos, que simulavam situações reais de jogo em menor escala, bem como a criação de estações, distribuindo os alunos por diferentes áreas do espaço disponível. As atividades foram organizadas em tempos curtos, mas de elevada intensidade, promovendo a rotatividade e uma utilização mais eficiente do espaço. Relativamente à heterogeneidade dos níveis de desempenho, os alunos foram distribuídos em subgrupos com tarefas ajustadas às suas dificuldades. Por exemplo, em situações de jogo, os alunos com menor nível tinham direito a um toque para receber a bola antes de esta poder ser intercetada.

Em síntese, a elaboração das UD evidenciou que a sua construção não constitui um processo linear, mas sim dinâmico e flexível, exigindo do professor

reflexão contínua, planeamento rigoroso e capacidade de adaptação às necessidades dos alunos e às condições do contexto escolar.

3.3.3 *Plano de aula*

O PA é um instrumento essencial no processo de ensino, atuando como um guia que organiza, de forma clara e estruturada, todos os elementos necessários para a lecionação de uma aula (Vickers, 1990). Este permite ao professor planejar previamente os conteúdos a abordar, as metodologias a utilizar, as estratégias de avaliação e os materiais necessários, garantindo uma prática letiva coerente, organizada e intencional, orientada para o sucesso dos alunos (Vickers, 1990).

De acordo com Vickers (1990), o PA integra o processo de concepção instrucional, sendo determinante para o alinhamento entre os objetivos da aprendizagem, os conteúdos e as estratégias de ensino. O autor refere ainda que o desenvolvimento de um plano de instrução permite clarificar o que ensinar, como ensinar e como avaliar (Vickers, 1990), destacando a importância de uma estrutura planeada e fundamentada. Através de um planeamento cuidado e refletido, conseguimos criar condições de aprendizagem seguras, motivadoras e desafiantes, respeitando o ritmo e o nível de desenvolvimento de cada aluno, contribuindo para a sua evolução nos domínios motor, cognitivo e socio afetivo (Vickers, 1990)

O modelo do PA utilizado (ver anexo 7) foi escolhido em conjunto com o NE, tendo como referência o modelo aplicado nas aulas de Didática Específica de Voleibol, lecionadas durante o primeiro ano do MEEFEBS. Esta escolha revelou-se enriquecedora, uma vez que já estava familiarizada com a estrutura, o que me permitiu planejar com maior confiança e consistência.

A estrutura do PA utilizado durante o estágio permitiu-me organizar de forma clara todos os elementos necessários para a lecionação de cada aula. O plano incluía um cabeçalho com a identificação da aula (com o número, UD, data, hora, duração e local), os objetivos para cada um dos domínios motor, cognitivo e socioafetivo, o número de alunos e o material necessário. Na tabela seguinte encontravam-se os três momentos da aula: inicial, fundamental e final,

permitindo uma sequência lógica e progressiva das aprendizagens. Para cada momento, são definidos os objetivos comportamentais, as situações de aprendizagem e os critérios de êxito. No final, existia um espaço para observações e para a reflexão da aula, o que me ajudou a analisar o que correu bem e o que precisava de ser melhorado.

Assim, esta experiência permitiu-me perceber que o PA constitui um elemento fundamental na prática pedagógica, pois traduz os objetivos de caráter mais global definidos na UD em experiências educativas concretas e significativas para os alunos (Rink, 1993). Para além de funcionar como guião orientador do professor, clarifica as intenções e organiza o trabalho a desenvolver no contexto prático. Assim, o planeamento assume um papel central ao estruturar situações de aprendizagem que conduzem ao desenvolvimento pretendido (Mesquita, 2000), assegurando que o processo de ensino-aprendizagem decorra de forma intencional, organizada e coerente.

3.4 Fatores de Eficácia Pedagógica

3.4.1 *Gestão da Aula, Clima e Disciplina*

A gestão da aula, o clima e a disciplina constituem fatores indissociáveis para a eficácia pedagógica no ensino do desporto. Uma gestão eficaz não se limita à organização do tempo e do espaço, mas influencia também o comportamento dos alunos e o ambiente relacional da turma, refletindo-se diretamente na qualidade da aprendizagem (Siedentop, 1976; Mesquita, 2009).

A gestão da aula é um fator central para a eficácia do ensino no desporto, influenciando diretamente o comportamento dos alunos e a sua aprendizagem. O professor tem um papel ativo, sendo responsável pela organização do tempo e pela criação de condições que maximizem o tempo útil, o tempo de prática e o tempo de empenho motor dos alunos (Siedentop, 1976).

A gestão eficaz da aula inclui o estabelecimento de regras claras, explicadas aos alunos de forma a promover a sua autonomia e o respeito pelas normas definidas (Mesquita, 2009). No início do ano letivo, foi necessário e

essencial expor um conjunto de regras e normas de conduta, com o objetivo de criar rotinas nas aulas capazes de desenvolver a disciplina e o bem-estar dos alunos (Mesquita, 2009). Outros aspetos que destacamos foi a importância da pontualidade e da assiduidade, assim como as condições necessárias para a prática, como a utilização de vestuário adequado, a remoção de acessórios como brincos, colares e relógios, e a necessidade de apresentação de atestado médico para justificar a não realização da aula prática.

De forma a prevenir comportamentos inapropriados, é fundamental que o professor seja específico nas indicações que dá, consistente nas suas intervenções e firme nas atitudes que adota. A posição do professor durante a aula deve permitir uma supervisão eficaz, garantindo que todos os alunos estejam visíveis e envolvidos na atividade Mesquita (2009). Para facilitar a organização dos alunos no momento de instrução, definiu-se logo no início que os alunos deveriam estar em semicírculo, todos de frente para a EE, garantindo que ninguém ficasse à frente de ninguém. Na turma com maior número de alunos, optou-se por organizar os alunos sentados em semicírculo, garantindo a atenção e a visibilidade de todos.

Para controlar a monitorização da atividade dos alunos, foi necessário adotar estratégias como circular pelo espaço para ter uma visão global da turma. Inicialmente, esta tarefa revelou-se desafiante, pois, de forma inconsciente, durante as aulas de ginástica, colocava-me de costas para o restante grupo ao focar-me em ajudar os alunos no colchão, acabando por emitir feedback a uns enquanto deixava de ter contacto visual com os outros.

“Outro ponto que não correu tão bem foi a disposição dos colchões para os últimos três exercícios. A forma como os organizei fez com que, em alguns momentos, tivesse de estar de costas para os alunos, o que dificultou a ajuda e a correção dos movimentos. Para as próximas aulas, será importante rever a distribuição do espaço, de forma a garantir que consigo acompanhar melhor a execução dos exercícios e dar feedback sempre que necessário.”

Reflexão do PA nº 7 e 8 da modalidade de Ginástica

Outro aspeto essencial foi a gestão do tempo de aula, que inclui o tempo útil (tempo total no pavilhão, excluindo o tempo de balneário), o tempo de informação, o tempo de transição e o tempo disponível para a prática. O professor deve procurar maximizar o tempo de prática, reduzindo interrupções desnecessárias e transições demoradas, garantindo ao mesmo tempo instruções claras e objetivas (Mesquita, 2009). Para controlar estes aspetos durante as aulas, preparei previamente o material necessário e organizei o espaço antes da chegada dos alunos, garantindo que tudo estivesse pronto para o início da aula. Durante a explicação dos exercícios, procurei ser clara e objetiva, utilizando demonstrações sempre que necessário, de forma a reduzir o tempo de informação e evitar longas interrupções. No entanto, existiram situações que não correram tão bem como eu esperava, como foi o caso de um exercício que os alunos nunca tinham realizado. Nesse exercício, acabei por perder muito tempo a explicar o mesmo apenas de forma verbal, em vez de o demonstrar enquanto explicava.

“No entanto, o exercício do "carrinho de mão" revelou-se um pouco confuso para os alunos. Acabei por perder demasiado tempo nesta fase, e um dos motivos foi o facto de ter feito a explicação e a demonstração fora da zona onde o exercício iria decorrer. Para melhorar este aspeto, teria sido mais eficaz colocar os alunos diretamente no local do exercício, permitindo-lhes visualizar melhor o espaço e perceber mais facilmente o movimento.”

Reflexão do PA nº 7 e 8 da modalidade de Ginástica

Para minimizar o tempo de transição entre exercícios, defini antecipadamente os locais de realização das atividades e expliquei as regras de funcionamento, evitando deslocações desnecessárias. Durante as aulas, fui ajustando os exercícios ao nível da turma e à realidade do espaço disponível, de modo a manter o maior número possível de alunos em prática, garantindo o seu empenho e otimizando o tempo potencial de aprendizagem de cada um. As aulas de 45 minutos foram as mais desafiantes em termos de gestão do tempo. De forma a aproveitar melhor o tempo, iniciava a aula sempre com um exercício de

aquecimento já utilizado na aula anterior ou com um exercício no qual os alunos estivessem familiarizados. No caso do voleibol, utilizava a “Volta à Europa” ou a “Volta ao Mundo” e o restante tempo de aula era dedicado ao jogo, independentemente da modalidade em prática.

“No aquecimento, tentei utilizar a estratégia proposta na reflexão da aula anterior de forma a conseguir que todos os alunos tivessem mais tempo de prática e por sua vez mais interação com a rede. Esta estratégia revelou-se eficaz, pois os alunos tiveram menos dificuldades e o tempo de prática foi melhor aproveitado.”

Reflexão do PA nº 24 de Voleibol

De referir que, numa das turmas, existia uma aluna com necessidades educativas especiais que precisava de uma atenção mais personalizada. Nas primeiras aulas, tentámos integrá-la nos exercícios, realizando os exercícios com ela. No entanto, percebi rapidamente que a aluna preferia fazer os exercícios juntamente com os restantes alunos da turma. Assim, tornou-se claro que era necessário elaborar um plano específico que respondesse às suas necessidades, assegurando ao mesmo tempo a sua participação nos exercícios com a turma.

“Em termos de gestão de aula, acredito que poderia ter adotado uma abordagem diferente com a aluna. A aluna participou de forma ativa e empenhada nos jogos de aquecimento, mas talvez um jogo mais simples e acessível tivesse envolvido ainda mais a aluna. Esta experiência permitiu-me perceber que existe a necessidade de um plano específico, visto que, na aula, ela desempenhou diferentes funções, como lançar bolas, participar em jogos de cooperação, registar resultados e realizar exercícios físicos.”

Reflexão do PA nº 1 e 2 de Voleibol

E, por isso, definimos um plano que incluía adaptações nas tarefas propostas, apoio durante os exercícios e estratégias para facilitar a participação da aluna com a turma, garantindo que esta estivesse incluída e valorizada no

processo de ensino aprendizagem. Atribuímos-lhe também tarefas de responsabilidade para os dias em que a mesma não estivesse predisposta para a prática, de forma a manter o seu envolvimento e contributo para o grupo. Além disso, um dos estagiários realizou várias aulas de badminton com a aluna, porque ela mostrava interesse e empenho ao praticar com ele.

“Nesta aula, quero destacar o envolvimento da aluna Mafalda que participou ativamente na mesma jogando com o estudante estagiário Marco todo o tempo de aula. “

Reflexão da aula nº 12 e 13 de badminton

Assim, a gestão eficaz da aula contribui para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem positivo, no qual os alunos estão envolvidos, motivados e preparados para alcançar os objetivos propostos pelo professor.

3.4.2 Instrução

Depois de abordada a gestão da aula, importa destacar que a eficácia do ensino depende também da qualidade da instrução, entendida como o conjunto de comportamentos pedagógicos através dos quais o professor comunica, orienta e regula a aprendizagem dos alunos. A instrução não se limita ao momento inicial de apresentação de uma tarefa, mas prolonga-se em diferentes formas de intervenção durante a aula, incluindo explicações, demonstrações, questionamento e feedback, entre outros (Siedentop, 1991; Mesquita, 1998), fundamentais para orientar a prática dos alunos e otimizar o tempo de aula

Durante o meu EP, percebi que a instrução exige clareza, objetividade e adequação às características da turma, pois só assim se garante que os alunos compreendem os conteúdos, executam as tarefas em segurança e se mantêm motivados. Uma das dificuldades que senti na minha prática foi a gestão do tempo de instrução, uma vez que, por vezes, os alunos ficavam confusos quando as instruções eram longas ou pouco objetivas, resultando na perda de atenção e diminuição do tempo de prática.

“Na instrução inicial, não consegui transmitir o exercício de forma clara e o ruído no pavilhão dificultou ainda mais a comunicação e

prejudicou a concentração de alguns alunos. Devia ter utilizado uma demonstração para que todos pudessem perceber melhor.”

Reflexão do PA nº 14 e 15 de voleibol

De forma, a ultrapassar estas dificuldades, adotei algumas estratégias, nomeadamente a utilização de palavras-chave para salientar os aspetos mais importantes de cada tarefa, evitando explicações extensas e irrelevantes. Noutras situações, especialmente em modalidades em que não me sentia tão confiante (como o futebol), preparei previamente a apresentação dos conteúdos e, em algumas situações, envolvi os alunos mais experientes na explicação das tarefas.

“O exercício direcionado à cobertura ofensiva foi explicado à turma pelo aluno. Este momento tornou-se muito importante para o mesmo, pois permitiu-lhe desenvolver competências de comunicação e liderança, partilhar o seu conhecimento sobre a modalidade e aumentar a sua confiança na partilha de informação.”

Reflexão do PA nº 8 e 9 de futebol

Estas estratégias mostraram que a instrução não é um ato isolado, mas um *processo dinâmico* que combina diferentes formas de comunicação pedagógica, permitindo que os alunos compreendam melhor os objetivos, participem de forma mais ativa e aprendam em ambientes mais motivadores e eficazes.

Entre as diferentes formas de instrução, o feedback revelou-se essencial na minha prática, pela sua relevância na regulação da aprendizagem e no desenvolvimento do desempenho dos alunos. O feedback pedagógico, entendido como o comportamento do professor ao reagir à execução do aluno, tem como objetivo ajudá-lo a melhorar o desempenho e facilitar a aprendizagem (Fishman & Tobey, 1978). Este pode centrar-se no processo (como o aluno executa a tarefa) ou no resultado (o que foi alcançado), sendo essencial para desenvolver competências motoras, aumentar a autonomia e responsabilidade dos alunos, bem como promover a participação ativa nas aulas (Mesquita, 2005).

Uma das dificuldades que experienciei foi identificar, em tempo útil, os erros cometidos pelos alunos durante a execução das tarefas, de modo a fornecer um feedback claro e pertinente. Nem sempre era evidente se o erro estava relacionado com os aspetos técnicos, com a compreensão da tarefa ou com fatores emocionais e de atenção dos alunos.

Com o objetivo de melhorar a pertinência e a direção do meu feedback, recorri a diferentes estratégias. Iniciei por observar atentamente a execução dos alunos, focando-me exclusivamente nos critérios de êxito definidos para o exercício. Posteriormente, recorri ao questionamento como estratégia para levar os alunos a refletirem sobre as suas ações, ajudando-os a identificar o que precisavam de corrigir, sempre com o foco nos critérios de êxito (Harvey, 2007). De seguida, forneci um feedback claro e específico, explicando ao aluno o que estava a realizar corretamente, o que necessitava de ser ajustado e de que forma poderia melhorar. Um dos receios que tinha era a perda de motivação dos alunos com mais dificuldades, devido às constantes correções. Para evitar essa perda, agrupava os alunos por níveis e direcionava os feedbacks ao grupo como um todo, já que muitos dos erros eram comuns a vários alunos. Por fim, observei o aluno durante a repetição da tarefa, garantindo a aplicação das correções indicadas e fornecendo um segundo feedback sempre que necessário. No entanto, no início do EP, o ciclo de feedback não era muito frequente, mas ao longo das aulas e das reflexões com o PC e a PO, consegui ajustá-lo progressivamente.

“Após a reflexão com o núcleo de estágio, percebi que não completei o ciclo de feedback numa aula com uma aluna. Dei-lhe um feedback sobre a colocação da mão no serviço por baixo, mas não observei se a mesma conseguiu aplicar a minha correção. “

Diário de bordo- Dia 8 de novembro

Estas estratégias ajudaram-me a utilizar o feedback pedagógico corretamente, transformando os erros em oportunidades de melhoria e contribuindo para que os alunos se tornassem mais confiantes, autónomos e motivados nas sessões.

3.5 Modelos de Ensino

Os modelos de ensino (ME) constituem diferentes formas de planejar e organizar o processo educativo, conferindo dinâmicas próprias ao contexto de ensino e influenciando o ambiente de aprendizagem, o tipo de interação estabelecida e as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Silva et al., 2017). Segundo Metzler e Colquitt (2021), um modelo de ensino corresponde a um plano abrangente e prescritivo para conceber, implementar e avaliar o ensino, fornecendo ao professor orientações claras sobre os objetivos, papéis, responsabilidades, conteúdos, tarefas e critérios de avaliação.

De um modo geral, os ME podem ser classificados segundo a ênfase atribuída ao papel do professor ou do aluno. Entre os primeiros, destaca-se o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 2012), caracterizado por uma abordagem mais estruturada e orientada pelo professor. Entre os segundos, encontram-se o Ensino por Pares, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MA) (Johnson & Johnson, 1994) e o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) que privilegiam a autonomia dos alunos, o trabalho em grupo e a partilha de responsabilidades. Importa, contudo, sublinhar que esta distinção não deve ser entendida de forma dicotómica ou rígida. Cada modelo apresenta potencialidades e limitações, sendo a sua eficácia dependente dos objetivos de aprendizagem, do contexto e das características dos alunos, “há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva” (Ramos et al., 2014).

3.5.1 *Modelo de Instrução Direta*

O MID é um modelo de ensino que se enquadra nas abordagens centradas no professor, nas quais este assume um papel ativo na organização, condução e avaliação das aulas (Silva et al., 2017). No MID, o professor decide sobre o conteúdo, o tempo de prática, a sequência das tarefas e o momento de realizar correções, assumindo um papel ativo e dominante.

A implementação deste modelo no início do EP revelou-se particularmente útil, pois permitiu planejar e estruturar melhor as aulas, estabelecer rotinas e controlar a turma de forma eficaz. Como os alunos ainda não estavam habituados às rotinas e aos procedimentos das aulas, este modelo ajudou-me a estabelecer as regras, facilitou a gestão da turma e ajudou no desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem mais calmo e focado. Além disso, ajudou os alunos a compreenderem o que era esperado em cada momento da aula. À medida que desenvolveram competências e autonomia, foi possível atribuir-lhes gradualmente mais responsabilidade e envolvê-los de forma mais ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Entre as principais vantagens do MID, destaca-se a eficácia na aprendizagem de habilidades técnicas, especialmente em contextos mais fechados e com baixa variabilidade, como é o caso da ginástica (Mesquita, 2005). Utilizei este modelo com uma turma do curso profissional na modalidade de ginástica e revelou-se especialmente eficaz na aprendizagem de habilidades técnicas específicas. Os alunos compreenderam claramente o que era esperado e tiveram oportunidades de praticar e corrigir os seus erros.

Apesar destas vantagens, o MID apresenta limitações no desenvolvimento de competências como tomada de decisão, cooperação e resolução de problemas, uma vez que não incentiva a participação ativa na construção do conhecimento (Silva et al., 2017). Assim, com base na minha experiência, considero que a utilização do MID deve ser ponderada em função dos objetivos da aula e do perfil da turma. Embora seja uma ferramenta eficaz para estruturar o início do ano letivo ou para o ensino de conteúdos técnicos, percebi a importância de, progressivamente, integrar outras estratégias que promovam a autonomia, a responsabilidade e o envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

3.5.2 Modelo Híbrido: O Modelo da Aprendizagem Cooperativa e o Modelo de Educação Desportiva

Ao longo do EP, implementámos um modelo híbrido que conjugou os princípios do MA (Johnson & Johnson, 1994) com alguns elementos estruturantes do MED (Siedentop, 1994), tendo como modalidades de intervenção o badminton e o futebol. Este modelo híbrido combinava a estrutura competitiva e a autenticidade do MED com os princípios de cooperação e responsabilidade do MA, permitindo atender simultaneamente aos objetivos técnicos e sociais da EF.

O MA centra-se no desenvolvimento social dos alunos, valorizando o trabalho em equipa, a colaboração e o compromisso entre pares como elementos centrais do processo educativo. Uma vantagem deste modelo é que não é específico de uma modalidade e por isso, pode ser aplicado em várias atividades desportivas, como a dança, o andebol, o atletismo ou a natação. Desta forma, possibilita o desenvolvimento de competências sociais que, por sua vez, favorecem também outros domínios educativos. Assim, favorece aprendizagens cooperativas que fortalecem relações interpessoais e contribuem para um ambiente inclusivo e solidário.

Em paralelo, o MED foi mobilizado para aproximar a prática escolar da realidade desportiva, acrescentando uma componente competitiva e autêntica ao processo de ensino-aprendizagem. O seu objetivo é proporcionar aos alunos uma experiência que reflita a organização, a cultura e a vivência social do desporto, valorizando não apenas as competências motoras e técnicas, mas também a literacia desportiva, a cooperação e o trabalho em equipa (Siedentop, 1994).

Na prática, os alunos foram organizados em grupos heterogéneos, tendo apenas a função de capitão previamente definida e atribuída a alunos com mais dificuldades de comportamento, de modo a aumentar o seu sentido de responsabilidade. Cada grupo assumiu diferentes papéis, tais como, jogador, árbitro, treinador e marcador de pontuação, escolheu um nome e criou um grito para a sua equipa. Os marcadores de pontuação (ver anexo 8) foram produzidos

pelo NE para substituir os existentes, já danificados ou muito desgastados. As tarefas foram desenhadas de forma que o sucesso dependesse da colaboração de todos os elementos, o que promoveu a interdependência positiva.

Como exemplo, a atribuição de responsabilidades aos capitães revelou-se uma estratégia eficaz:

“Percebi que envolver os capitães na explicação da pega e usar um risco na mão para facilitar a identificação funcionou muito bem. Os capitães sentiram-se envolvidos na tarefa e sentiram-se líderes, o que aumentou a motivação e o sentido de responsabilidade.”

Reflexão do PA nº 3 e 4 de badminton

Além disso, os alunos com menos competências motoras sentiram-se mais valorizados, pois tiveram participação ativa em decisões e tarefas do grupo.

Em síntese, esta experiência evidenciou a relevância da articulação entre estratégias de diferentes modelos pedagógicos para criar um ambiente de aprendizagem mais completo e significativo. Reforçou a minha convicção de que a EF pode ser um instrumento poderoso não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a promoção de relações interpessoais positivas, do espírito de grupo e da inclusão.

3.6 Avaliação

A avaliação é um processo essencial no contexto educativo, permitindo verificar em que medida os objetivos definidos foram atingidos pelos alunos. De acordo com Guba e Lincoln (1981), a avaliação é a combinação entre uma descrição e um julgamento, destacando-se o seu carácter subjetivo e a influência dos contextos técnicos e éticos em que ocorre.

No contexto da EF, a avaliação desempenha diversas funções, entre as quais se destacam a identificação dos conhecimentos e capacidades previamente adquiridos (avaliação diagnóstica), o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem com vista à sua melhoria (avaliação

formativa), e a verificação global dos resultados obtidos pelos alunos em relação aos objetivos estabelecidos (avaliação sumativa).

Durante o EP, foram realizadas avaliações diagnósticas em três modalidades: futebol, voleibol e badminton. No voleibol, organizámos um torneio com jogos 2x2 e 1x1, sendo que a avaliação se incidia nos jogos 2x2; no badminton, utilizaram-se jogos 1x1. No futebol, segui uma estratégia apresentada pela minha PO numa formação na FADEUP. Iniciei a mesma com um *quiz* rápido de dez perguntas sobre a modalidade e a sua cultura, no aquecimento os alunos realizaram um exercício de cooperação. Na parte principal lancei um desafio de cooperação e de competição, já com situações critério, seguido do jogo GR+3X3+GR. Para a condição física, realizei duas *Tabatas* e exercícios de alongamento indicados pelos alunos. Assim, defini para o domínio motor a aplicação de desafios lúdicos com situações critérios, para o domínio socio afetivo, as dinâmicas de grupos e para o domínio cognitivo a resposta a um *quiz*. Algumas expressões dos alunos refletiram o envolvimento e motivação gerados:

“Gostei de jogar em equipa e sentir que estava a ajudar os colegas.”;

“O quiz foi divertido e fez-me pensar mais sobre a EF“;

Foi bom fazer exercícios diferentes, senti-me mais motivado.”

Reflexão do PA nº 1 e 2 de futebol

A avaliação sumativa foi realizada no final das unidades, com o objetivo de consolidar e validar as aprendizagens. Inicialmente, realizei esta avaliação de forma autónoma pela primeira vez, enfrentando dificuldades na observação de todos os alunos num curto período de tempo. O PC demonstrou maior eficácia, fruto da experiência acumulada. A experiência permitiu perceber a importância de conhecer bem os descritores e o perfil dos alunos, além de organizar a turma por níveis de competência, facilitando uma avaliação mais rigorosa e célere.

“Segundo a minha experiência, os alunos devem ser avaliados ao longo das aulas, pois isso permite adequar as estratégias pedagógicas ao seu

desenvolvimento e além disso, evita a pressão e o nervosismo que muitos sentem durante a avaliação.”

Diário de bordo, 5 de setembro de 2024

Na primeira vez que realizei a avaliação sumativa, tive algumas dificuldades, por ser a primeira vez que estava a realizar este processo de forma autónoma. O NE utilizava uma grelha partilhada, na qual registávamos as observações dos alunos ao longo das aulas. No entanto, o PC solicitou a utilização de uma grelha individual, na qual teríamos de realizar a avaliação dos alunos numa só aula. Um dos aspetos que destaco da minha primeira avaliação sumativa foi o facto de o PC conseguir realizar a avaliação de forma rápida e eficaz, fruto da sua experiência. Eu, por outro lado, senti muitas dificuldades em conseguir observar e avaliar todos os alunos durante uma aula. Percebi que, para conseguir avaliar todos os alunos de forma rigorosa num curto espaço de tempo, é essencial dominar os descritores, assim como conhecer bem os alunos. Este momento foi importante para a minha aprendizagem, pois permitiu-me perceber os aspetos que precisava de melhorar para a segunda avaliação. Na segunda avaliação, a experiência foi diferente, pois consegui colocar os alunos por níveis e realizar a avaliação num curto espaço de tempo.

“Senti que esta avaliação confirmou o que já tínhamos observado e avaliado ao longo das aulas, funcionando como uma oportunidade para validar o percurso de cada aluno e, em alguns casos, ajustar ligeiramente a avaliação atribuída.”

Reflexão do PA nº 89 e 90

No presente contexto, foram utilizadas grelhas de avaliação previamente definidas pelo GDEF para garantir a uniformização dos critérios. No entanto, verificamos que alguns aspetos careciam de ajustes e melhorias, uma vez que nem sempre correspondiam à realidade da avaliação nem ao contexto escolar específico onde foram aplicadas. Em concreto, algumas das grelhas de avaliação utilizadas revelaram-se demasiado rígidas ou genéricas, não refletindo totalmente as características dos alunos, o nível de desempenho real ou as

condições materiais disponíveis na escola. Por exemplo, as grelhas do FIT Escola são demasiado rígidas e pouco ajustadas à heterogeneidade dos alunos. Certos critérios não contemplavam níveis intermédios de maturação motora e alguns indicadores desvalorizavam competências socioafetivas e cognitivas. Além disso, em determinadas situações, os indicadores definidos revelavam-se excessivamente técnicos, o que acabava por desvalorizar outras dimensões igualmente importantes no processo de ensino aprendizagem. Estas limitações evidenciam a importância de uma revisão crítica dos instrumentos de avaliação, assunto que foi discutido e colocado em consideração para o ano letivo seguinte durante a reunião do GDEF pelo NE, com o objetivo de adequar os critérios às necessidades dos alunos.

Para além da avaliação diagnóstica e da avaliação sumativa, importa destacar também a avaliação formativa, que assume um papel central no acompanhamento das aprendizagens. De carácter sistemático e contínuo, acompanha todo o percurso de ensino-aprendizagem, com o objetivo de informar alunos, encarregados de educação, professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e o cumprimento dos objetivos curriculares (Bento, 2003). A sua finalidade principal é apoiar a aprendizagem, permitindo ao professor adaptar as tarefas às necessidades dos alunos (Bento, 2003).

Esta avaliação define metas intermédias que favorecem a confiança aumentam a motivação e criam um ambiente seguro para que os alunos expressem dificuldades, aceitem os erros e participem ativamente sem a pressão da classificação (Bento, 2003). Revelou-se, assim, um instrumento essencial para apoiar o progresso educativo e ajustar as metodologias às necessidades dos alunos.

Durante as aulas, cada EE preenchia grelha de avaliação de cada aluno ou grupo, possibilitando que, no final, estes pudessem questionar o seu nível de desempenho. Estas grelhas permitiam registar de forma organizada o progresso nas dimensões motora, social e cognitiva previstas no plano curricular, favorecendo uma monitorização mais rigorosa.

A aplicação da avaliação formativa trouxe várias vantagens à prática pedagógica, dado que contribuiu para a adaptação das tarefas e metodologias, Por exemplo, durante os jogos, organizámos os alunos de acordo com o seu nível de desempenho, colocando-os em grupos homogéneos. Esta estratégia permitiu criar uma competição mais realista e adequada às suas capacidades, oferecendo-lhes a oportunidade de se desenvolverem de forma mais eficaz. Outro aspeto importante foi o facto de a avaliação do aluno não depender de um momento isolado, o que contribuiu para que se sentissem mais seguros, com menos stress e ansiedade.

No entanto, também senti dificuldades na aplicação desta avaliação, principalmente porque tempo disponível em cada aula nem sempre permitia fornecer feedback individualizado a todos os alunos de forma aprofundada, sobretudo em turmas com elevado número de alunos. Apesar disso, a utilização da grelha de avaliação e a possibilidade dos alunos questionarem o seu nível de desempenho revelaram-se uma ferramenta extremamente eficaz no acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem. Permitiu identificar aprendizagens bem-sucedidas, detetar dificuldades precocemente e ajustar estratégias pedagógicas.

3.6.1 Autoavaliação

É igualmente importante envolver os alunos no processo avaliativo, promovendo a autoavaliação e a heteroavaliação, de modo a desenvolver a sua autonomia e responsabilidade. No entanto, no presente contexto, apenas foi realizada a autoavaliação no final de cada semestre. A autoavaliação foi realizada através de momentos individuais, nos quais cada aluno recebia um feedback detalhado sobre os parâmetros avaliados ao longo do semestre e posteriormente dava a sua opinião. Durante este momento, os alunos expressavam a sua opinião sobre as avaliações atribuídas, refletindo sobre a sua evolução, dificuldades e objetivos não alcançados. Esta abordagem proporcionou-lhes um espaço seguro para analisarem criticamente o seu desempenho.

“Muitos demonstraram uma análise crítica e consciente do seu percurso, reconhecendo tanto os aspetos positivos como os que ainda necessitam de desenvolvimento.”

Diário de bordo, 3 de junho de 2025

Da minha parte, esta experiência foi muito importante para o meu crescimento enquanto EE, pois permitiu-me colocar em prática competências como a escuta ativa e a empatia. A interação direta e individual com os alunos criou um ambiente de confiança, no qual a autoavaliação deixou de ser apenas um ato formal e passou a ser uma ferramenta de reflexão e valorização pessoal. Assim, percebi que a avaliação deve ser contínua, sistemática e diversificada, refletindo os objetivos definidos no currículo e contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos (Mesquita, 2005).

3.7 Observação

Observar não se resume a “olhar”; implica captar significados distintos e atribuir-lhes um sentido intrinsecamente subjetivo, próprio de cada observador (Mendes, 2012). A observação é sempre condicionada por fatores individuais, como a experiência, atenção seletiva, contexto e objetivo do observador (Sarmiento, 1991; Proença, 1982).

No início do estágio, utilizámos a *Ficha de Registo de Observação da Aula* (ver anexo 9), que nos permitiu observar de forma estruturada aspetos como a gestão e organização dos alunos, a posição e movimentação do professor, a explicação dos exercícios, o tipo de feedback atribuído, a disposição dos alunos, bem como situações relacionadas com disciplina.

À medida que ganhámos experiência, passámos a utilizar as grelhas de observação sistemática disponibilizadas nas aulas de Didática Geral do Desporto, nomeadamente a Ficha de Observação do Professor e a Ficha de Observação dos Alunos (ver anexos 10 e 11), para observar tanto os alunos como os EE durante as suas aulas. Estes instrumentos permitiram-nos recolher informações de forma organizada e detalhada, atentando a aspetos como a instrução, o feedback, a organização e as interações. Além disso, possibilitaram

analisar o comportamento dos alunos ao longo das atividades, observando a sua participação, atenção e interações.

Por fim, nas últimas aulas do estágio, recorremos à reflexão não sistemática, na qual registámos de forma livre os acontecimentos que consideramos mais importantes, assim como os sentimentos e dúvidas que surgiam depois das aulas.

3.8 Reflexão

A reflexão na prática pedagógica é um processo fundamental que permite ao professor analisar, compreender e reconstruir as suas experiências de ensino. Shulman (1987) considera que refletir é apreender a experiência, analisando retrospectivamente o ensino e a aprendizagem, reorganizando os conhecimentos, emoções e ações envolvidos.

Após a leção das aulas, o NE reunia-se para refletir sobre a prática, momento em que cada elemento partilhava a sua opinião, identificando aspetos mais e pontos que a melhorar. No final, o PC apresentava a sua análise, oferecendo sugestões e comentários baseados na sua experiência. Estes momentos de partilha foram fundamentais para alargar a nossa visão sobre a prática pedagógica, permitindo aprender com os meus colegas e desenvolver um olhar mais crítico e construtivo sobre o nosso desempenho. Depois destes momentos de partilha e reflexão, realizava uma reflexão escrita que anexava ao PA. No início, as minhas reflexões eram sobretudo descritivas, focadas em descrever o que tinha acontecido durante a aula.

“Durante a situação de jogo 2x2, coloquei num campo 4 alunos, de forma a conseguir fazer um diagnóstico dos alunos. No outro campo, estavam dois alunos a realizar jogos de cooperação, enquanto a aluna de necessidades educativas especiais, esteve acompanhada com um estudante estagiário.”

Reflexão da aula 1 e 2 de voleibol- 24 de setembro de 2024

Contudo, com o tempo e com a experiência, as reflexões tornaram-se mais críticas e com a identificação de estratégias a utilizar nas aulas seguintes. Na mesma, passei a identificar com maior clareza as dificuldades sentidas, a justificar as minhas decisões e a propor estratégias concretas para corrigir o que não correu tão bem.

“Relativamente ao *Jogo do Rei*, alterei a organização utilizada na aula anterior para proporcionar mais tempo de exercitação aos alunos. Esta mudança surgiu durante a reflexão da última aula (“Assim, uma alternativa mais eficaz será a montagem de quatro campos distintos, garantindo que os alunos rodem entre a equipa, mantendo um maior número de alunos em atividade motora.”). Desta forma, os alunos conseguiram alternar entre as equipas, mantendo-se mais tempo em atividade motora. “

Reflexão da aula 8 de badminton- 14 de fevereiro de 2025

Segundo Mendes (2012), o professor reflexivo questiona-se sobre a sua prática, o que aconteceu, porquê, de que forma influenciou os acontecimentos e o que poderia ter feito de forma diferente, reconhecendo os aspetos que necessita de melhorar. Foi precisamente com esta postura que terminei o meu estágio: mais consciente das minhas escolhas pedagógicas, com maior capacidade de análise crítica e com o compromisso de continuar a evoluir como profissional.

3.9 Turma do 2º ciclo: “Os Espalha Alegria”

Durante o meu EP, tive a oportunidade de experienciar a lecionação no grupo de recrutamento 260, especificamente numa turma do 5.º ano numa escola do agrupamento. Lecionei um total de vinte aulas, distribuídas entre a modalidade de basquetebol e ginástica, com dez aulas de 90 minutos para cada modalidade.

Tendo os alunos entre 10 e 11 anos, senti necessidade de adaptar a minha forma de comunicar, as atividades propostas e a abordagem pedagógica, de forma a adequar o ensino às suas necessidades e características, garantindo

que todos conseguissem acompanhar e participar de forma ativa. Procurei tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras, utilizando uma linguagem clara e atividades lúdicas com momentos de cooperação e competição.

Uma das estratégias que o professor que me acompanhou neste ciclo de ensino referiu foi a importância de, nesta faixa etária, focarmos no desenvolvimento da técnica, garantindo que os alunos adquiram as bases necessárias antes de avançarem para o jogo formal. Além disso, foi sugerido que, nos jogos, as equipas fossem organizadas de forma homogênea, colocando os alunos com níveis semelhantes a jogar entre si, promovendo uma participação mais confiante e adequada ao nível de aprendizagem de cada um. No início, não apreciei muito esta abordagem, mas com o tempo percebi os seus benefícios: os alunos com menos dificuldades mostraram maior motivação, sentindo-se desafiados, enquanto aqueles com maiores dificuldades apresentaram melhorias significativas na confiança e no desempenho motor.

Esta experiência permitiu-me compreender a importância de ajustar a abordagem pedagógica às características e necessidades da turma, reforçando a relevância da diferenciação e da organização das atividades para promover o envolvimento, a motivação e o desenvolvimento global de todos os alunos.

3.10 Proposta de atletismo

Em conjunto com o PC, desenvolvemos uma proposta de alteração ao módulo de Atletismo, uma vez que, durante a lecionação das aulas, constatámos que a carga horária disponível não era suficiente para introduzir e avaliar conteúdos em aulas consecutivas, sem o tempo adequado para os alunos praticarem e consolidarem as aprendizagens. O módulo de Atletismo tem, atualmente, uma carga horária de 11 horas, distribuídas em aulas semanais de 90 minutos, o que não permite trabalhar de forma adequada os conteúdos previstos.

A proposta visou ajustar o módulo quer a nível da carga horária como ao nível dos conteúdos, de forma a permitir uma abordagem mais prática e eficaz

(ver anexo 12). Relativamente aos conteúdos, propusemos a reorganização e a redução dos mesmos, dando prioridade às áreas essenciais: as corridas terão uma carga horária de seis horas e os saltos quatro horas, garantindo tempo adequado para a aprendizagem e consolidação das técnicas. Relativamente à carga horária, propôs-se aumentar o módulo de Atletismo para doze horas, compensando a diferença com a redução de duas horas em três outros módulos. Com esta alteração, pretendíamos proporcionar aos alunos um ensino mais completo da modalidade, assegurando o desenvolvimento consistente das suas competências antes do momento de avaliação. A proposta foi apresentada na reunião do GDEF, tendo sido aceite para implementação no ano letivo seguinte.

Esta experiência evidenciou a importância de ajustar a organização curricular às necessidades reais dos alunos, permitindo um ensino mais eficaz e alinhado com os objetivos pedagógicos da modalidade, ao mesmo tempo que proporcionou aos estagiários um espaço crítico, no qual puderam contribuir com propostas válidas e enriquecedoras para a melhoria das aulas.

4. Área 2- Participação na Escola e Relação com a Comunidade

A Área 2 abrange todas as atividades em que participei na vida da EC, o papel do Diretor de Turma (DT) e a participação nas atividades desportivas do DE. Durante o ano letivo, organizei e participei em várias iniciativas que ajudaram a fortalecer os laços entre os alunos, professores e a comunidade. Neste capítulo, faço uma reflexão sobre estas experiências e o impacto que tiveram na minha formação.

4.1 O Papel do Diretor de Turma

No atual contexto educativo, caracterizado por constantes mudanças e novos desafios, o DT desempenha um papel fundamental, assumindo-se como o principal elo de ligação entre alunos, encarregados de educação, professores e a direção da escola. Esta figura não se limita a funções administrativas, ou

seja, este desempenha funções de acompanhamento pedagógico, promoção da cidadania e mediação de conflitos (Sousa, 2009).

Durante o meu EP, tive a oportunidade de acompanhar o trabalho do meu PC, que exercia funções como DT de um curso profissional. Esta experiência revelou-se bastante enriquecedora, permitindo-me conhecer o funcionamento e as especificidades deste tipo de ensino, em contraste com o ensino regular. Desde logo, percebi que existiam algumas diferenças importantes, sobretudo no que diz respeito à organização por módulos e à existência de provas finais específicas.

Desde o início do EP, acompanhei o meu PC nas várias responsabilidades que fazem parte de um DT. Uma das primeiras atividades em que participei foi na organização do dossiê da Direção de Turma, que incluía os processos individuais dos alunos, justificações de faltas e estatutos especiais. Este dossiê permite manter um registo atualizado e organizado do percurso de cada aluno, facilitando o acompanhamento. Acompanhei também a eleição do delegado e subdelegado da turma, um momento importante para promover a responsabilidade e a participação dos alunos no quotidiano da turma. Regularmente, o DT acedia à plataforma INOVAR para verificar o número de faltas de cada aluno e, quando necessário, entrava em contacto com os encarregados de educação, alertando para a necessidade de justificar as faltas ou, noutros casos, para esclarecer situações mais delicadas. Ao longo do EP, realizamos uma assembleia de turma, na qual os alunos conseguiram expressar as suas opiniões, apresentar sugestões ou preocupações. Estas reuniões mostraram-se bastante úteis para desenvolver um ambiente mais participativo e reforçar a união da turma. Participei também na reunião com os encarregados de educação, momento essencial para promover uma relação de proximidade entre a escola e as famílias, bem como para dar a conhecer a situação escolar dos alunos. Além disso, tive a oportunidade de colaborar na reunião da avaliação intercalar, na qual redigi a ata, que depois foi lida e aprovada em reunião.

Por fim, fui também envolvida na comunicação com os alunos relativamente a alterações de horários ou realização de atividades. O DT

desempenha, aqui, um papel muito importante enquanto elo entre os diferentes elementos da comunidade educativa, assegurando que todos estão devidamente informados. Esta vivência permitiu-me compreender melhor a importância do DT, especialmente no contexto de um curso profissional, no qual o acompanhamento dos alunos exige uma atenção redobrada, uma articulação constante com os restantes professores e uma proximidade mais estreita com as famílias.

4.2 O Desporto Escolar

O DE foi, ao longo dos últimos anos, uma componente essencial da educação em Portugal, funcionando como uma atividade complementar ao currículo escolar. Este está presente no segundo e terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário e promove a prática de atividades desportivas e recreativas, em regime de participação livre e voluntária por parte dos alunos (Santos et al., 2021). O DE tem um papel relevante na formação pessoal e social dos jovens, abrangendo não só a dimensão desportiva, mas contribuindo também de forma significativa para a sua educação integral. A minha participação no DE foi uma experiência muito gratificante, na qual senti-me sempre envolvida e apoiada, tanto pelos alunos como pelo professor.

4.2.1 Desporto Escolar de Natação

A minha participação no DE, na modalidade de natação, foi uma experiência muito enriquecedora a nível profissional e pessoal, pois sempre tive um gosto especial pela modalidade, razão pela qual optei por participar. Outra razão foi por acreditar que a minha experiência na natação poderia ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e a alcançar os seus objetivos, transmitindo-lhes não só conhecimentos técnicos, mas também motivação e confiança. Durante os treinos estive sempre presente e envolvida, colaborando com o professor responsável e acompanhando de perto os alunos. Nas competições, desempenhei várias funções essenciais, como ajudar na contagem dos tempos, organizar os alunos na câmara de chamada e, no final de cada prova, procurava dar um feedback construtivo, realçando o que tinha sido bem feito e apontando o que poderia ser melhorado. Assim, acompanhar o percurso

dos alunos, partilhar a minha experiência e observar os alunos a crescerem dentro e fora de água foi, sem dúvida, um dos aspetos mais importantes.

4.2.2 Desporto Escolar de Boccia Adaptado

A minha participação no DE de Boccia foi muito enriquecedora e importante no meu percurso. Escolhi acompanhar esta modalidade porque nunca tinha tido contacto direto com a mesma, e considerei que seria uma excelente oportunidade para aprender algo fora da minha zona de conforto. Durante os treinos, colaborei de forma regular com o professor responsável, auxiliando na realização de exercícios, na arbitragem e, por vezes, jogando com os alunos. Lecionei vários treinos, algumas vezes de forma autónoma e outras em conjunto com o EE, o que me permitiu experimentar diferentes formas de abordagem pedagógica. Esta experiência foi essencial para aprofundar os meus conhecimentos sobre o ensino do Boccia e sobre como tornar esta modalidade mais dinâmica e acessível no contexto escolar. Fui muito bem recebida por todos os elementos da equipa e o professor incluiu-me de forma natural nos treinos e nas competições, partilhou comigo as suas experiências na modalidade e refletiu em conjunto sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Participei em todas as competições ao longo do ano letivo. Nas competições individuais, fiquei responsável por garantir que os jogos decorriam de forma organizada, verificar as fichas de jogo e registar os resultados no quadro competitivo. Nas provas com os alunos de cadeira de rodas, exerci a função de assistente de calha, o que me permitiu compreender melhor o papel deste apoio e o grau de concentração e sensibilidade que exige. Foi, sem dúvida, a experiência mais significativa deste estágio, pois permitiu-me ganhar novas competências na modalidade, aumentar o gosto pelo desporto adaptado e reforçar a importância da inclusão no contexto escolar.

4.3 Atividade organizada pelo Núcleo de Estágio: Encontro de Natação Pura – “Mergulho na Diversão”

Esta atividade (*ver anexo 13*) foi um evento desportivo realizado com o intuito de incentivar a prática da natação entre os alunos do ensino básico e secundário. A atividade foi organizada pelo NE da FADEUP, em colaboração com

os professores responsáveis pelo DE de Natação e com os alunos do Curso Técnico de Desporto. O evento teve lugar no dia 21 de março de 2025, pelas nove horas, na Piscina Municipal, e teve como objetivos principais fomentar o gosto pela prática da modalidade e promover valores como o respeito, o fair-play e a cooperação entre os participantes. Esta atividade contou com a participação de duas escolas do concelho, reunindo alunos com diferentes contextos sociais, mas unidos pelo interesse comum pela natação. Todas as provas foram regulamentadas de acordo com as normas da Federação Portuguesa de Natação. As inscrições foram efetuadas através do preenchimento de um formulário, no qual os alunos selecionaram algumas informações como o nome completo, idade, ano de escolaridade, escola, experiência na modalidade, nível de prática, estilo de natação preferido e eventuais condições de saúde relevantes.

O público-alvo da atividade foi constituído por alunos do ensino básico e secundário, inscritos ou não no DE de Natação. Para participarem nas provas, os alunos tiveram de cumprir determinados requisitos relativos ao vestuário: touca, calções ou fato de banho justos ao corpo, chinelos e, opcionalmente, óculos de natação. Não foi permitida a utilização de qualquer adereço, como joalharia e relógios, sendo um motivo de desclassificação o não cumprimento destas regras. As provas realizadas foram as seguintes: 50 metros livres, 50 metros bruços, 100 metros livres, 100 metros mariposa, 100 metros estilos, 200 metros costas e 200 metros bruços. A estrutura da atividade seguiu a seguinte organização: receção dos participantes, aquecimento (com definição prévia das pistas e horários), reunião inicial com os professores para esclarecimento do funcionamento da atividade, início das provas, entrega de prémios (*ver anexo 14*) e, por fim, o encerramento do evento. Foram atribuídas medalhas (*ver anexo 15*) aos três primeiros classificados de cada prova e entregues certificados de participação a todos os inscritos. A atividade decorreu acima das minhas expectativas, proporcionando um ambiente de partilha, competição saudável e promoção da modalidade entre os alunos.

4.4 Peddy Papper

Na última semana de aulas do primeiro semestre, realizamos um Peddy Papper (ver anexo 16) durante a aula de noventa minutos de cada turma, com o objetivo de proporcionar uma aula diferente e motivadora para os alunos. A atividade incluiu jogos de quebra-gelo (ver anexo 17), para promover o espírito de grupo, a atenção e a interação entre os alunos. De seguida, os grupos participaram em vários desafios (ver anexo 18). Estes jogos estavam distribuídos pela escola e cada grupo de alunos tinha um mapa (ver anexo 19) com a ordem de realização dos mesmos. Durante a atividade, os alunos resolveram também enigmas relacionados com o desporto, estimulando o raciocínio e a atenção. A atividade foi organizada com um sistema de pontuação e cronometragem, permitindo definir uma classificação final que incentivou os alunos a participarem com empenho e entusiasmo. O Peddy Papper permitiu reforçar a entreajuda e a cooperação entre os alunos, promovendo a prática de atividade física de forma divertida e constituindo uma forma diferente e positiva de terminar o semestre.

4.5 Atividades

Jornadas Pedagógicas Pessoal Docente

No dia nove de setembro de 2024, participei no workshop “Diretor/a de Turma – Liderança Transformadora”, integrado nas Jornadas Pedagógicas, dinamizado por três docentes da EC. A sessão iniciou-se com uma apresentação sobre o papel do DT enquanto líder transformador e, posteriormente, foram organizadas atividades em grupo, onde cada equipa analisou e debateu casos práticos, apresentando soluções perante os colegas, com o contributo do psicólogo em cada situação. Esta formação permitiu uma reflexão prática e partilhada sobre os desafios do cargo de DT, reforçando a importância da liderança pedagógica.

Semana Europeia do Desporto

Durante esta semana, o NE organizou a atividade no âmbito da 4.^a edição da Maior Aula de EF do Mundo, apresentada passo a passo através de um vídeo

disponibilizado numa plataforma. Os alunos mostraram-se motivados, participativos e entusiasmados por realizarem a atividade em conjunto, sentindo-se parte de um movimento que estava a acontecer em várias escolas ao mesmo tempo. Da minha parte, foi gratificante observar o envolvimento dos alunos e a forma positiva como acolheram esta atividade.

Erasmus +

No mês de outubro, a escola recebeu 15 alunos e 3 professores dinamarqueses no âmbito do “Erasmus +”. O NE dinamizou uma atividade com jogos tradicionais portugueses e com atividades de “quebra-gelo”. Para isso, desenvolvemos cartões (ver anexo 20) com uma pequena explicação de cada atividade em português e em inglês. Esta atividade possibilitou aos alunos dinamarqueses conhecerem um pouco dos jogos tradicionais de Portugal e reforçarem ligações com os alunos portugueses.

Bolachas de Natal na escola básica

No dia 11 de dezembro, participamos numa atividade de Natal num centro escolar da região, em colaboração com o Clube UBUNTU. Esta iniciativa reuniu professores, alunos e o NE, que, em conjunto, proporcionaram um momento especial às crianças da educação pré-escolar. A atividade consistiu na confeção de bolachas de Natal, na qual os mais novos participaram com entusiasmo e criatividade. Além disso, cantamos músicas de Natal com os mais pequeninos, o que permitiu reforçar os valores do clube UBUNTU.

Reunião com a psicóloga

A reunião com a psicóloga da escola, realizada a 12 de dezembro, foi solicitada pelo nosso NE com o objetivo de perceber melhor o funcionamento e as dinâmicas de apoio existentes na escola. Na mesma foram abordadas as principais áreas de intervenção, como sessões individuais, intervenções na turma sobre temas como *bullying* ou acesso ao ensino superior, e orientação vocacional, especialmente no 9.º ano. Outros temas abordados foram: o papel do CAA, as sessões de aconselhamento parental e o projeto Clube UBUNTU,

mais ativo no 8.º e 9.º ano, que trabalha áreas como liderança, autoconhecimento e serviço.

Visita de estudo

A visita de estudo realizada no mês de dezembro com a turma Nébulas à Casa do Infante e à Igreja Museu de São Francisco foi uma experiência educativa e de convívio bastante enriquecedora e permitiu aos alunos aprofundarem os seus conhecimentos históricos de forma mais envolvente, enquanto promoveu momentos de partilha e descontração fora do ambiente habitual da sala de aula. Esta atividade permitiu-me conhecer melhor os professores e os alunos, incluindo aqueles alunos que, no contexto escolar, revelavam-se mais reservados.

Almoço do TCP/TRB

A nossa direção de turma convidou-nos para um almoço pedagógico realizado no restaurante pedagógico da escola. Durante esta atividade, os alunos do curso de Cozinha e Pastelaria prepararam todas as refeições, desde as entradas ao prato principal e às sobremesas, explicando cada prato quando era servido. Já os alunos do curso de Restaurante e Bar ficaram responsáveis pelo serviço de mesa e pelas bebidas, demonstrando as competências adquiridas na sua formação. Esta experiência permitiu-nos conhecer melhor o trabalho desenvolvido pelos nossos alunos e a valorizá-lo, num ambiente acolhedor e educativo.

Corta-mato escolar e regional

No último dia de aulas, o GDEF organizou o Corta-Mato Escolar. Durante a atividade, a minha função era recolher os dorsais dos alunos na chegada e identificar a sua posição no escalão respetivo. No mês de janeiro, a escola participou no Corta-Mato do DE, organizado pelo CLDE Porto. Durante a atividade, acompanhei os alunos à câmara de chamada e prestei apoio durante toda a prova, garantindo o acompanhamento necessário.

Jornadas Pedagógicas Pessoal não Docente

No dia 3 de janeiro, participei nestas jornadas, na qual colaboramos na dinamização de um “*Taskmaster*”, em que cada EE ficou responsável por um jogo. À chegada dos grupos ao local, entregava-se um envelope com as instruções, permitindo que os participantes lessem e definissem estratégias para a atividade. No final das provas, de acordo com o desempenho demonstrado nos diferentes jogos, foi apurado o grupo vencedor. Esta atividade permitiu desenvolver competências de organização, comunicação e espírito de equipa.

Complexo da Maia- Atividade c/os meninos do CAA

No dia dez de fevereiro, participei numa atividade dedicada aos alunos do CAA, que contou com a participação de várias escolas da região. A iniciativa teve como objetivo proporcionar momentos de convívio, partilha, promovendo a inclusão através da EF. A atividade foi organizada em quatro estações, permitindo que os alunos explorassem e experimentassem os diversos aparelhos e equipamentos disponíveis no complexo, num ambiente seguro e adaptado às suas necessidades.

Demonstração de Boccia

Durante a semana aberta, realizou-se uma demonstração de Boccia, pelas 14h, dirigida à comunidade escolar. Esta atividade permitiu divulgar a modalidade e sensibilizar os alunos para o desporto adaptado, proporcionando momentos de experimentação prática, num ambiente inclusivo e de respeito.

Atividades do DE de Natação (2)

Participei no 1.º Encontro Local de Natação do CLDE Porto e 2.º Encontro Local de Natação do CLDE Porto, realizados na piscina Municipal da Póvoa de Varzim. Durante a competição, a minha função foi garantir que os alunos se deslocavam atempadamente para a câmara de chamadas, registar os tempos das provas e sugerir melhorias aos alunos. Os nossos alunos demonstraram uma evolução significativa nos tempos e na técnica em algumas provas.

Atividades do DE de Boccia (6)

No DE de Boccia participei em seis atividades, nomeadamente: 2.^a Jornada da Série A – I3 de Boccia; 4.^a Jornada da Série A – I3 de Boccia; 5.^a Jornada de Apuramento Regional de Boccia; 6.^a Jornada do Apuramento Regional de Boccia; Campeonato Regional de Boccia e Campeonato Nacional Escolar de Boccia. Durante as competições, desempenhei várias funções, entre as quais assegurar o bom funcionamento dos jogos, verificar as fichas de jogo e registar as pontuações no quadro competitivo. Paralelamente, desempenhei também o papel de assistente operacional de um aluno utilizador de cadeira de rodas, que competia na categoria I1. Ao longo das competições, até à fase nacional, a nossa equipa venceu todas as provas em que participou. Destaco, em particular, o Campeonato Nacional, não só pelo elevado nível competitivo, mas também pelo espírito de entreajuda, inclusão e respeito demonstrado por todos os envolvidos. A EC obteve um excelente desempenho, conquistando o segundo lugar em todas as categorias em que participou, I1, I2, I3 e Pares.

Equitação

Eu e um EE fomos convidados a acompanhar os alunos do CAA numa atividade de equitação. Tivemos a oportunidade de visitar o centro hípico, conhecer os animais e até andar a cavalo. Foi uma experiência muito gratificante, pois permitiu-nos observar de perto a alegria e o bem-estar que o contacto com os cavalos transmite às crianças, tornando este momento especialmente enriquecedor a nível pessoal.

Estoril Open + Cidade de Futebol

A convite do diretor do curso de desporto, participei numa visita de estudo ao Estoril Open e à Cidade do Futebol, acompanhando a turma do curso de Desporto. Esta atividade permitiu-nos conhecer de perto dois espaços de grande relevância no panorama desportivo nacional, proporcionando uma experiência enriquecedora.

Army Race

No final do mês de maio, participei no “Army Race”, que teve lugar na Quinta do Carvalho, no Porto. Esta atividade contou com a participação conjunta dos NE da EC, que formam uma equipa. Ao longo do dia, participamos nas diversas atividades desafiantes e dinâmicas, como arborismo, escalada, rapel, jogos tradicionais, orientação e paintball. Sem dúvida que esta experiência marcou-nos pelo forte espírito de equipa, pela superação de desafios e pelo excelente convívio entre EE.

Seminário - EE UMAIA

No mês de junho, teve lugar no auditório da EC o seminário “A Literacia Física como Pilar da Educação Física no Ensino”, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Este seminário marcou o final do percurso dos EE da universidade da Maia, sendo um momento de reflexão sobre a importância da literacia física na EF e permitindo um espaço de partilha e debate pedagógico entre os presentes.

Caminhada a Couce- Grupo UBUNTU

No dia 11 de julho, participei na Caminhada a Couce, uma atividade organizada pelo clube UBUNTU, dirigida a todos os professores da EC. Este momento de convívio e contacto com a natureza permitiu fortalecer os laços entre os participantes num ambiente informal e descontraído. A caminhada terminou com um piquenique, para o qual cada participante levou algo para partilhar, promovendo o espírito de entreajuda e partilha que caracteriza os valores UBUNTU.

Estas experiências ao longo do ano letivo permitiram-me desenvolver competências pedagógicas, organizacionais e sociais, reforçando a importância da participação ativa na escola e na comunidade para o crescimento integral dos alunos e dos EE.

5. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

A Área 3 diz respeito ao meu desenvolvimento profissional durante o estágio, incluindo a participação em várias formações e o trabalho realizado no estudo de investigação. Neste capítulo, faço uma análise do impacto destas atividades na minha formação, sublinhando a importância da aprendizagem contínua para o meu crescimento enquanto profissional da EF.

5.1 Formações Pedagógicas realizadas na Escola Cooperante

Formação de arbitragem da modalidade de Boccia

Esta formação foi destinada a professores, alunos e outros intervenientes do DE, com o objetivo de transmitir conhecimentos sobre as regras e preparar os participantes para a arbitragem em contexto escolar ou competitivo. Esta foi orientada por um professor experiente, o qual abordou os aspetos gerais do jogo e as funções do árbitro. No final, foram analisadas situações práticas para melhorar a interpretação das regras e a tomada de decisões. Esta formação contribui para o meu desenvolvimento nesta modalidade, que desconhecia.

Palestra- “Alimentação Saudável em Idade Escolar”

No mês de fevereiro, participei nesta palestra integrada no âmbito do Projeto “Educação para a Saúde” e em articulação com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. A sessão teve início com a intervenção de um professor da EC, que enquadrou o tema e destacou a sua importância no contexto educativo. A palestra foi conduzida por duas nutricionistas da Câmara Municipal na qual abordaram vários assuntos relacionados com a nutrição e os hábitos alimentares adequados à idade escolar, com especial destaque para a fase da adolescência e a forma como os jovens percecionam a alimentação saudável. Esta atividade revelou-se bastante enriquecedora, pois promoveu a literacia alimentar e incentivou os alunos a adotarem estilos de vida mais saudáveis.

À conversa com João Varejão, Nuno Silva e Renato Garrido “O talento desportivo nos desportos coletivos”

No dia 19 de maio, realizou-se no auditório da EC esta atividade que foi dirigida às três turmas do Curso Profissional de Desporto e à comunidade educativa. Nesta atividade estiveram presentes três treinadores de referência nas suas modalidades: João Varejão (selecionador nacional de andebol sub-17), Nuno Silva (treinador de futsal da ADCR Caxinas) e Renato Garrido (treinador de hóquei em patins da AD Valongo), que partilharam as suas experiências e opiniões sobre a importância e identificação do talento nos desportos coletivos. Após as intervenções iniciais, o professor responsável pela dinamização da atividade colocou algumas questões aos convidados, o que gerou um momento de partilha e reflexão. Esta sessão foi muito interessante, e destaco a partilha de experiências reais e a proximidade entre os alunos e os profissionais.

5.2 Formação Complementar ao Currículo Académico

Formação realizada na FADEUP “O desafio da diversidade no ensino dos jogos de invasão e da aptidão física na Educação Física”

Nesta formação destaco a ideia de “encarar a dificuldade como uma oportunidade” para potenciar cada aluno, assim como metodologias que promovem o envolvimento ativo dos alunos na construção do seu conhecimento. Outro ponto que destaco foi a apresentação do e-book, que reuniu abordagens inovadoras. Fiquei especialmente interessada em aplicar na minha prática a resolução de problemas de jogo, o desenvolvimento do pensamento tático e o registo de observações, que facilitam o acompanhamento dos alunos e reduzem a pressão da avaliação sumativa. Assim, a formação teve pontos de grande interesse, com destaque para o momento de partilha de experiências por parte de PC e antigos EE, no qual a troca de experiências mostrou-se inspiradora para todos os presentes.

“Desafios pedagógicos e valor educativo de uma abordagem de ensino centrada no aluno: rumo ao desenvolvimento social, equidade e inclusão em educação física”

Algumas ideias-chaves que retirei desta sessão foram que devemos priorizar as necessidades reais dos alunos, proporcionar a exposição a atividades ou a desportos distintos aos alunos, considerar objetivos mais amplos e transformar objetivos de aprendizagem em tarefas coerentes com esses objetivos. Outro aspeto foi a implementação de avaliações individualizadas, através de métodos e tarefas de ensino progressivamente mais individualizados que podem ser implementadas através de datas flexíveis, em momentos diferentes, com conteúdos distintos e com formas e estruturas variadas. E por fim, a maneira como devemos implementar as avaliações, quer diagnósticas, quer formativas e mesmo as sumativas, foi um tema muito interessante e que me suscitou interesse. Assim, a formação permitiu aprofundar a importância de uma abordagem centrada no aluno para promover a equidade e a inclusão na EF, evidenciando que o MA requer uma intervenção intencional, uma vez que a cooperação não surge naturalmente.

Sessão informativa- “Quero ser Professora e agora?”

No dia 18 de março, decorreu no auditório da escola básica e secundária de Água Santas, a sessão informativa para estudantes de mestrado em Ensino e Jovens Professores, organizada pelo NE de biologia e geologia. A sessão teve como dinamizadores o dirigente FENPROF José Manuel Costa e a dirigente do SPN Manuela Mendonça. Esta sessão esclareceu-me sobre o regime de concursos para o ano letivo seguinte, o estatuto da carreira docente e a importância da sindicalização, destacando as vantagens de pertencer a um sindicato. Em suma, a sessão revelou-se bastante esclarecedora e útil para compreender os diferentes percursos de acesso e progressão na carreira docente, bem como os direitos e deveres associados à profissão.

Mendeley - O seu gestor de fluxo de pesquisa

O webinar "Mendeley – O seu gestor de fluxo de pesquisa", foi promovido pela Universidade do Porto através da plataforma Zoom. A iniciativa foi especialmente dirigida a estudantes, investigadores e docentes com o objetivo de apresentar as funcionalidades do gestor de referências bibliográficas, que além de ajudar na gestão dos materiais e na organização da investigação, pode acelerar significativamente o processo de redação dos documentos. Este webinar ajudou-me a compreender a importância do Mendeley como uma ferramenta fundamental para a gestão de referências e apoio à investigação académica.

Scopus - Níveis intermediário e avançado

O webinar "Tenha resultados mais precisos com a pesquisa avançada da SCOPUS", realizou-se no dia 31 de outubro. A sessão teve como principal objetivo demonstrar como a pesquisa avançada pode tornar a procura por informação científica mais precisa e eficiente. A sessão permitiu aprofundar os conhecimentos sobre os mecanismos de pesquisa da plataforma, de forma a tirar o melhor proveito dos recursos disponíveis e a obter resultados mais relevantes.

“O Judo e a Inclusão”

No âmbito de uma sessão de estágio, participei numa sessão sobre “O Judo e a Inclusão”, orientada pela professora Filipa Almeida, da Universidade de Granada. A sessão abordou os princípios do judo e o seu papel na promoção da inclusão, destacando o desenvolvimento de competências motoras, sociais e valores como o respeito. Posteriormente, incluiu uma parte prática com atividades adaptadas para integrar o judo nas aulas de EF. A sessão permitiu adquirir estratégias e ideias para aplicar o judo como ferramenta de inclusão nas aulas, contribuindo para uma prática pedagógica mais completa e inclusiva. Estas formações e atividades complementares contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional, fortalecendo competências pedagógicas, técnicas e de gestão da aprendizagem, e reforçando a importância da aprendizagem contínua no exercício da EF.

6. Investigação em Contexto Docente

“O impacto de aulas de Boccia nas competências socio emocionais de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo”

Resumo

A Boccia, modalidade de carácter inclusivo, tem sido explorada como estratégia pedagógica para a promoção de competências socio emocionais em contextos escolares. Contudo, ainda são escassos os estudos que investigam os seus efeitos em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto das aulas de Boccia nas competências socio emocionais de alunos com PEA e recolher evidências que apoiar a adaptação de estratégias pedagógicas inclusivas. Participaram dois alunos de um Centro de Apoio à Aprendizagem, acompanhados por uma estudante estagiária e por um observador. As aulas realizaram-se semanalmente, durante o período de dois meses, e os dados foram recolhidos através de registos observacionais validados por gravações em vídeo. Adicionalmente, no final de cada sessão, os alunos responderam a uma questão breve de carácter estruturado, permitindo aceder à sua perceção sobre a experiência. A análise dos dados baseou-se em frequências relativas e médias aritméticas. Os resultados demonstraram um aumento significativo das interações voluntárias e diminuição das interações involuntárias, sugerindo progressos ao nível da iniciativa social, autorregulação e envolvimento nas tarefas. Apesar das limitações decorrentes do reduzido número de participantes e da duração da intervenção, os resultados indicam que a Boccia pode constituir uma ferramenta pedagógica promissora para o desenvolvimento socio emocional de alunos com PEA, reforçando a importância de práticas educativas inclusivas no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: AUTISMO; COMPETÊNCIAS SÓCIO EMOCIONAIS; BOCCIA; INTERAÇÕES VOLUNTÁRIAS; INTERAÇÕES INVOLUNTÁRIAS.

Abstract

Boccia, an inclusive sport, has been explored as a pedagogical strategy for promoting socio-emotional skills in school contexts. However, studies investigating its effects on students with Autism Spectrum Disorder (ASD) remain scarce. The present study aimed to analyze the impact of Boccia lessons on the socio-emotional skills of students with ASD and to gather evidence to support the adaptation of inclusive pedagogical strategies. Two students from a Learning Support Center participated, accompanied by a trainee student and an observer. The lessons took place weekly over a two-month period, and data were collected through observational records validated by video recordings. Additionally, at the end of each session, the students answered a brief structured question, allowing access to their perception of the experience. Data analysis was based on relative frequencies and arithmetic means. The results showed an increase in voluntary interactions and a marked decrease in involuntary interactions, suggesting progress in social initiative, self-regulation, and task engagement. Despite limitations arising from the small number of participants and the short duration of the intervention, the findings indicate that Boccia may represent a promising pedagogical tool for the socio-emotional development of students with ASD, reinforcing the importance of inclusive educational practices in the school context.

KEY WORDS: AUTISM; SOCIO-EMOTIONAL SKILLS; BOCCIA; VOLUNTARY INTERACTIONS; INVOLUNTARY INTERACTIONS.

6.1 Introdução

A presente investigação resulta de uma experiência profissional vivida no contexto educativo, na qual se tornou evidente a escassez de estratégias pedagógicas eficazes para responder às necessidades específicas de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). A interação com estes alunos revelou a urgência de adaptar o ensino às características individuais, constituindo este o ponto de partida para a realização deste estudo, cujo objetivo central é compreender melhor a PEA e explorar práticas pedagógicas que favoreçam uma inclusão escolar mais efetiva.

Compreender as especificidades da PEA revela-se, assim, como um passo essencial para sustentar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Antes de abordar as estratégias e os recursos que possam favorecer a participação ativa destes alunos no contexto escolar, importa contextualizar esta perturbação, clarificando a sua definição, os principais desafios que lhe estão associados e a importância de conhecer as suas características no âmbito educativo.

A PEA é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2022). Os critérios de diagnósticos incluem défices na reciprocidade social, na comunicação não verbal e na formação de relações interpessoais, além de padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos (American Psychiatric Association, 2022). Estas manifestações podem variar significativamente entre os indivíduos, tornando o espectro altamente heterogéneo. Além disso, a PEA é frequentemente associada a comorbidades, como dificuldades de linguagem, transtornos de ansiedade, distúrbios do sono e, em alguns casos, deficiência intelectual (Silva & Camargo, 2020; Silva, 2025).

No ambiente escolar, a PEA apresenta desafios significativos que impactam a aprendizagem e a inclusão dos alunos. Os alunos com PEA frequentemente enfrentam dificuldades na adaptação às rotinas escolares, na compreensão de normas sociais implícitas e na interação com colegas e professores (Silva &

Camargo, 2020). A falta de formação específica dos docentes e a escassez de recursos pedagógicos adaptados contribuem para a exclusão educacional destes alunos. A ausência de estratégias pedagógicas diferenciadas pode comprometer o desenvolvimento escolar e social destes alunos (Silva, 2025).

Neste contexto, torna-se fundamental que o sistema educativo implemente práticas inclusivas, como a formação contínua dos professores, o uso de recursos pedagógicos adaptados e a promoção de um ambiente escolar que valorize a diversidade, garantindo o acesso equitativo à educação para todos os alunos (Silva & Camargo, 2020; Silva, 2025). Reconhecer a natureza e as principais características da PEA permite compreender de que forma estas influenciam o percurso escolar dos alunos, nomeadamente no que se refere à comunicação, à interação social e à gestão de comportamentos, aspetos que afetam diretamente a sua experiência escolar.

Entre os desafios mais frequentes destacam-se os problemas na comunicação social, tanto verbal como não verbal, os comportamentos repetitivos e interesses restritos, que podem interferir na participação em atividades escolares e na adaptação às rotinas diárias (American Psychiatric Association, 2022). Também a sensibilidade sensorial merece destaque: muitos alunos com PEA apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos como luzes, sons, cheiros ou texturas, o que pode gerar desconforto, distração ou ansiedade (Instituto NeuroSaber, 2021). Além disso, as mudanças de atividades, horários ou ambientes constituem frequentemente uma fonte de ansiedade, dificultando a integração na dinâmica da sala de aula.

Face a estes desafios, torna-se essencial que os professores desenvolvam práticas pedagógicas diferenciadas que contribuam para ambientes de aprendizagem inclusivos e acolhedores. Entre as estratégias mais eficazes encontram-se a utilização de suportes visuais, como quadros de rotina, imagens e pictogramas, que auxiliam a compreensão e a organização das atividades; a implementação de rotinas estruturadas e previsíveis, que promovem segurança e reduzem a ansiedade; e a adaptação curricular, que permite flexibilizar conteúdos, atividades e avaliações de acordo com o ritmo e estilo de

aprendizagem dos alunos (Instituto NeuroSaber, 2021). A formação contínua dos docentes, associada à colaboração entre escola, família e comunidade, constitui igualmente um pilar essencial para a construção de contextos educativos inclusivos.

No entanto, a inclusão efetiva vai além da adaptação curricular ou metodológica, exigindo também uma atenção particular ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Estas desempenham um papel determinante na aprendizagem, na autonomia e na capacidade de estabelecer relações interpessoais. Valorizar o seu desenvolvimento permite não apenas potenciar o sucesso académico, mas também assegurar uma integração plena dos alunos com PEA na comunidade escolar.

As competências socioemocionais dizem respeito à capacidade de reconhecer, compreender e gerir emoções, estabelecer relações saudáveis e construtivas, tomar decisões responsáveis e lidar de forma positiva com desafios e conflitos (Casel, 2020). Crianças com estas competências bem desenvolvidas tendem a gerir melhor a frustração, manter a concentração, colaborar com os colegas e participar ativamente em atividades. No caso da PEA, a promoção destas competências assume particular relevância, uma vez que as dificuldades de interação social e de autorregulação emocional podem limitar tanto a participação escolar como o desenvolvimento académico (Oliveira et al., 2020).

Diversos estudos apontam que crianças com PEA enfrentam dificuldades acrescidas em competências socio emocionais, nomeadamente na autorregulação emocional, na empatia e na compreensão das regras sociais (Santos & Pereira, 2022). Contudo, a investigação aponta também estratégias pedagógicas eficazes para promover o desenvolvimento destas competências, tais como: programas de treino socio emocional específicos, adaptados ao perfil de crianças com PEA; aprendizagem cooperativa e atividades em pequenos grupos, que estimulam a interação social e a comunicação; intervenções baseadas na mediação de pares, que favorecem o desenvolvimento de competências sociais através da observação e da prática em contextos reais (Oliveira et al., 2020; Santos e Pereira, 2022).

É neste ponto que a prática desportiva, em particular a Boccia, se destaca como recurso pedagógico com elevado potencial inclusivo. Trata-se de uma modalidade paralímpica adaptada, destinada a pessoas com deficiência motora severa, incluindo crianças e jovens com PEA. O objetivo do jogo consiste em lançar bolas o mais próximo possível de um alvo, podendo ser praticado individualmente, em pares ou em equipas, com regras e equipamentos ajustáveis às capacidades dos participantes.

As características inclusivas da Boccia residem na sua elevada flexibilidade e acessibilidade, permitindo a participação de indivíduos com diferentes níveis de mobilidade e promovendo a cooperação, concentração, autorregulação e interação social. Por isso, a Boccia tem sido considerada um recurso pedagógico e terapêutico valioso no contexto escolar inclusivo. Estudos como os de Carvalho e Almeida (2019) e Lopes et al. (2021) reforçam este potencial, destacando que a prática regular de Boccia contribui para a melhoria da cooperação, da concentração, da autonomia, da autoestima e da participação em atividades coletivas.

Assim, ao integrar a Boccia nas rotinas escolares, não apenas se promove a aprendizagem e a socialização, mas também se favorece o desenvolvimento integral dos alunos com PEA. Neste sentido, o presente estudo propõe-se a investigar o impacto das aulas de Boccia nas competências socioemocionais destes alunos, aprofundando o conhecimento sobre o contributo desta prática desportiva para a construção de contextos educativos mais inclusivos, equitativos e participativos.

6.2 Metodologia

Contexto e participantes

O presente estudo foi realizado numa escola do ensino secundário do distrito do Porto, instituição que integra alunos com diferentes necessidades educativas, incluindo aqueles com PEA.

Os participantes são dois alunos do sexo masculino, com 17 anos de idade, a frequentar o 11.º ano de escolaridade. Ambos estão integrados no CAA e apresentam diagnóstico de PEA. Revelam um aproveitamento escolar globalmente satisfatório e são acompanhados de forma próxima e participativa pelos encarregados de educação.

No que respeita ao perfil socioeducativo, para além da participação nas aulas de Boccia, os alunos estão envolvidos em atividades extracurriculares, nomeadamente sessões de relaxamento e de psicomotricidade.

Relativamente às características associadas ao PEA, ambos necessitam de apoio moderado na realização das atividades e recorrem à comunicação oral, ainda que de forma pouco funcional. Revelam, igualmente, reduzida interação social com os pares, demonstrando maior proximidade e atenção em relação aos auxiliares educativos.

Do ponto de vista motor e cognitivo, apresentam limitações ao nível da destreza e da coordenação motora, o que condiciona, em certa medida, a execução de determinadas tarefas, incluindo no contexto da modalidade de Boccia.

A seleção dos participantes teve em conta a sua disponibilidade e interesse em participar no estudo.

Considerações éticas

Foram respeitados todos os princípios éticos da investigação em educação. A participação dos alunos foi voluntária e os encarregados de educação assinaram o consentimento informado, no qual se explicitavam os objetivos do estudo, os procedimentos de recolha de dados e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo para os participantes. As gravações de áudio e vídeo foram utilizadas exclusivamente para fins de análise científica, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato.

Recolha de dados

As sessões de Boccia decorreram semanalmente, com duração aproximada de 45 minutos, ao longo de um período de dois meses. A recolha de dados combinou abordagens qualitativas e quantitativas.

Na vertente qualitativa, recorreu-se à observação direta, complementada por registos descritivos sobre interações sociais, expressões emocionais e envolvimento nas atividades. No final de cada sessão, foi realizada uma entrevista informal aos alunos, através de uma questão breve, registando-se as suas respostas como forma de aceder à perceção subjetiva do próprio progresso.

Na vertente quantitativa, procedeu-se à contagem e categorização de comportamentos específicos, designadamente interações voluntárias, interações involuntárias e reações emocionais durante a aula. Estes registos foram sistematizados numa tabela de observação, posteriormente validada através da análise das gravações em vídeo.

Desenvolvimento das atividades

Para a realização deste estudo, foi definido um conjunto de procedimentos planeados, com o objetivo de garantir a qualidade da intervenção e a validade dos dados. Na fase inicial, procedeu-se ao planeamento da intervenção, no qual foram estabelecidos o local e os materiais necessários. As sessões decorreram no pavilhão gimnodesportivo da instituição, um espaço adaptado para a prática da modalidade de Boccia, com as devidas marcações no chão para delimitar as zonas de jogo. A intervenção realizou-se ao longo de oito semanas consecutivas, com uma sessão semanal, cada uma com a duração aproximada de 60 minutos.

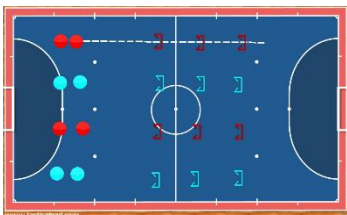
O grupo responsável pelas aulas foi composto pelo professor da modalidade, por uma estudante estagiária, por uma auxiliar educativa do CAA e por um observador encarregue de registar os comportamentos numa folha de observação.

Cada aula seguiu um guião previamente estruturado, mas com a flexibilidade necessária para atender às necessidades individuais dos alunos. A sessão iniciava-se com um momento de receção aos alunos, durante o qual estes conversavam informalmente com os responsáveis presentes, partilhando o seu dia. Seguia-se um pequeno aquecimento motor e sensorial, com exercícios simples de mobilidade e de manipulação das bolas.

A parte fundamental da aula era organizada em três ou quatro atividades adaptadas que trabalhavam: a coordenação; destreza motora fina; força e precisão; atenção e concentração; perceção espacial; tomada de decisão. Cada atividade tinha objetivos socioemocionais definidos, como promover a interação entre os colegas, incentivar a espera pela vez, respeitar as regras e desenvolver competências de autorregulação e autonomia. Na tabela seguinte podemos verificar a parte fundamental do planeamento de uma aula.

A sessão terminava com um jogo formal e um momento de reflexão, no qual os alunos eram convidados a partilhar a sua opinião, respondendo a perguntas simples e adequadas à sua compreensão, como por exemplo: “Gostaste da aula? O que gostaste mais?”.

Tabela 1 - Parte fundamental de um plano de aula

FUNDAMENTAL	20'	1º Variante O aluno coloca com precisão a bola num dos círculos, em situação de competição, alcançando o maior número de pontos para a sua equipa. O aluno desenvolve o cálculo mental, através da contagem de pontos.	Jogo dos círculos <u>1ª Variante:</u> Colocam-se 9 círculos, entre as zonas dos 3 e dos 5 metros. Formam-se 2 equipas, com o objetivo de colocarem as suas bolas nos círculos. Na 1º linha vale 1 ponto; 2º linha – 2 pontos; 3º linha - 3 pontos. 	1º Variante Extensão completa do braço no ato de lançamento; Lançar a bola de forma precisa.
		2º Variante O aluno desenvolve o cálculo mental, através da contagem de pontos. O aluno lança a bola com precisão, em situação de competição, derrubando o pino de forma a conseguir atingir o maior número de pontos possíveis.	<u>2ª Variante:</u> Colocam-se 9 círculos, cada um com um Pino, entre as zonas dos 3 e dos 5 metros. Formam-se 2 equipas, com o objetivo de derrubar os pinos e colocarem as suas bolas nos círculos. Cada pino derrubado vale 2 pontos. 	2º Variante Lançar a bola de forma precisa; Capacidade de posicionar as bolas nos círculos; Derrubar os pinos.
	10'	1º Variante O aluno lança a bola, em situação de competição, introduzindo-a no interior da baliza.	“Segue a direção” <u>1ª variante:</u> Os alunos estão divididos em duas equipas. O objetivo é enviar a bola, de forma a introduzi-la no interior da baliza. Por cada lançamento com sucesso, a equipa ganha 1 ponto. 	1º Variante Controlo da força; Controlo da direção; Consistência nos lançamentos realizados.
		2º Variante O aluno lança a bola na direção da rampa, em situação de competição, derrubando o pino.	<u>2ª variante:</u> Os alunos estão divididos em duas equipas. O objetivo é enviar a bola, de forma a que esta “suba” a rampa e derrube o pino. Caso, o lançamento siga a direção da rampa e derrube o pino, a equipa ganha 3 pontos. No entanto, se não derrubar o pino, mas subir a rampa, a equipa conquista um ponto.	2º Variante Controlo da força; Controlo da direção; Consistência nos lançamentos realizados.

Análise dos dados

Os dados quantitativos foram analisados através do cálculo de frequências relativas e da média aritmética, o que permitiu identificar tendências nos comportamentos observados entre os dois momentos de recolha. Os dados qualitativos, resultantes das respostas dadas pelos alunos às questões no final das atividades, foram submetidos a uma análise de conteúdo de caráter descritivo, com o objetivo de registar e organizar a informação recolhida, sem procurar significados mais profundos ou simbólicos, uma vez que as respostas dos alunos eram curtas e objetivas.

6.3 Resultados

Resultados quantitativos (interações voluntárias e involuntárias)

Aula 1

Na primeira aula observada, o Aluno A realizou 26 interações voluntárias, principalmente com o Colega 1 (18), seguindo-se interações com a auxiliar (5) e a estudante estagiária (3). Foram ainda registadas 27 interações involuntárias, sobretudo com a estudante estagiária (12) e a auxiliar (10).

O Aluno B apresentou 15 interações voluntárias, maioritariamente com a auxiliar (10) e a estudante estagiária (5). Foram registadas 21 interações involuntárias, sendo 13 com a estudante estagiária e 8 com a auxiliar.

Tabela 2 - Perfil de Interações e Indicadores Comportamentais na Aula 1

<i>Variáveis</i>	<i>Aluno A</i>	<i>Aluno B</i>
<i>Interações voluntárias</i>	26	15
<i>Interações involuntárias</i>	27	21
<i>Expressões verbais</i>	5	3
<i>Autorregulação</i>	Pouca	Contar números e abanar a cabeça
<i>Motivação</i>	Média	Baixa

Aula 2

Na segunda aula, o Aluno A aumentou para 44 interações voluntárias, principalmente com o Colega 1 (24), seguido da auxiliar (10), estudante estagiária (5), Colega 2 (4) e Aluno B (1). Foram registradas apenas 11 interações involuntárias, quase todas com a estudante estagiária (8).

O Aluno B apresentou 23 interações voluntárias, sobretudo com a estudante estagiária (12), a auxiliar (5) e o observador (5). As interações involuntárias reduziram-se para 5, todas com a estudante estagiária.

Tabela 3 - Perfil de Interações e Indicadores Comportamentais na Aula 2

<i>Variáveis</i>	<i>Aluno A</i>	<i>Aluno B</i>
<i>Interações voluntárias</i>	44	23
<i>Interações involuntárias</i>	11	5
<i>Expressões verbais</i>	4	6
<i>Autorregulação</i>	Melhorada	Elevada
<i>Motivação</i>	Média	Alta

Resultados qualitativos

A análise do diário de bordo e das expressões verbais revelou padrões distintos entre os alunos. O aluno A apresentou mais iniciativa social, mas manteve comportamentos de imitação dos colegas, por vezes desajustados. Demonstrou melhorias na permanência no espaço de jogo, mas ainda necessitou de apoio para respeitar a vez de jogar e manter a concentração. A autorregulação evoluiu de forma gradual e a motivação manteve-se moderada, aumentando o empenho sempre que recebia reforço positivo.

O aluno B apresentou uma evolução mais consistente, mantendo-se concentrado e atento às instruções. Mostrou-se comunicativo, participativo e motivado, reagindo com entusiasmo ao saber que o jogo final incluiria música. A autorregulação revelou progressos significativos, com maior capacidade de esperar pela vez e seguir as regras.

Comparação das duas aulas observadas

A comparação entre as duas aulas evidencia uma evolução positiva para ambos os alunos. Comparando a primeira e a segunda aula, observou-se um aumento das interações voluntárias do Aluno A de 26 para 44 (+69,2%) e uma diminuição das interações involuntárias de 27 para 11 (-59,3%). O Aluno B registou evolução semelhante, com interações voluntárias a passar de 15 para 23 (+53,3%) e involuntárias a reduzir de 21 para 5 (-76,2%). Estes dados indicam melhorias no envolvimento e na autorregulação durante a prática da Boccia.

Gráfico 1 - Evolução das interações voluntárias

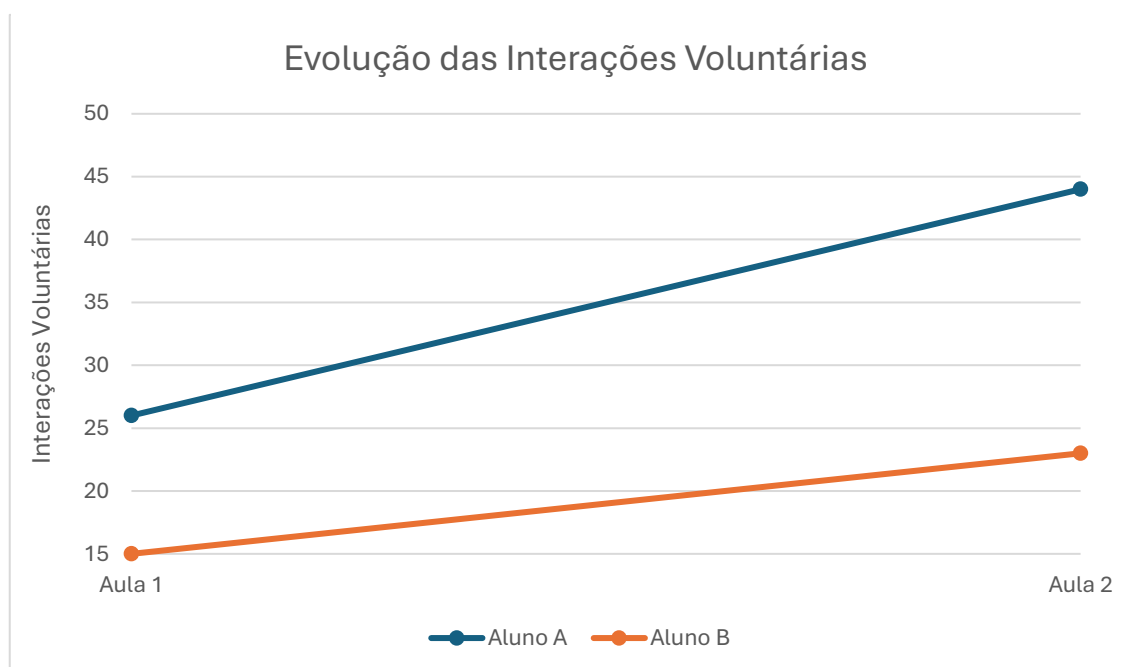


Gráfico 2 - Evolução das interações involuntárias

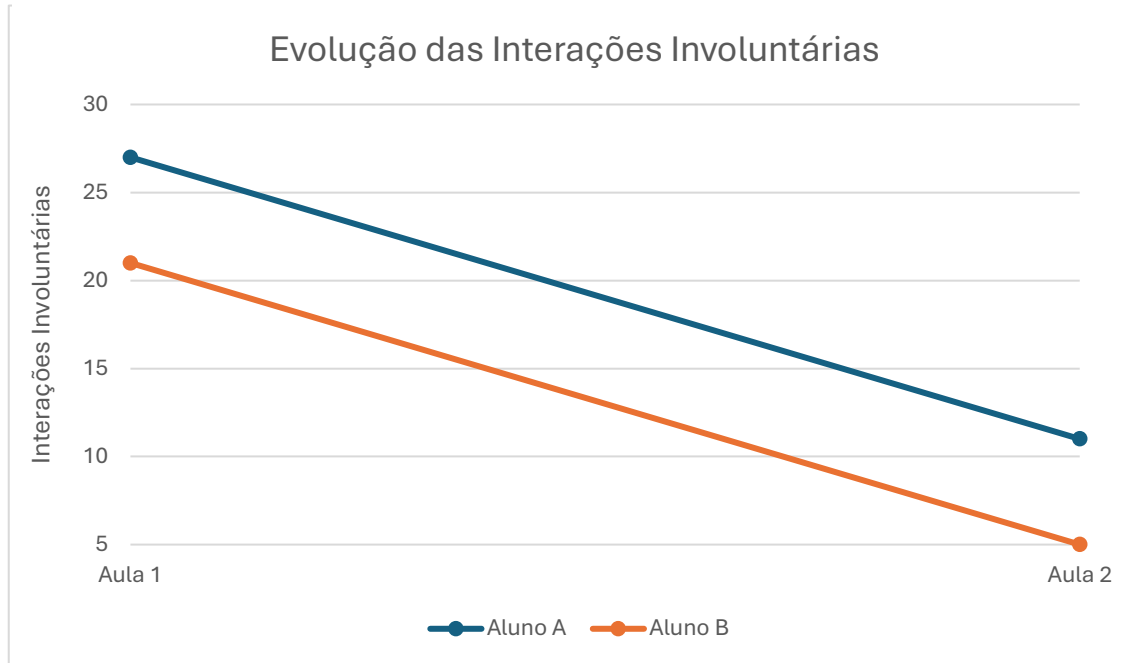
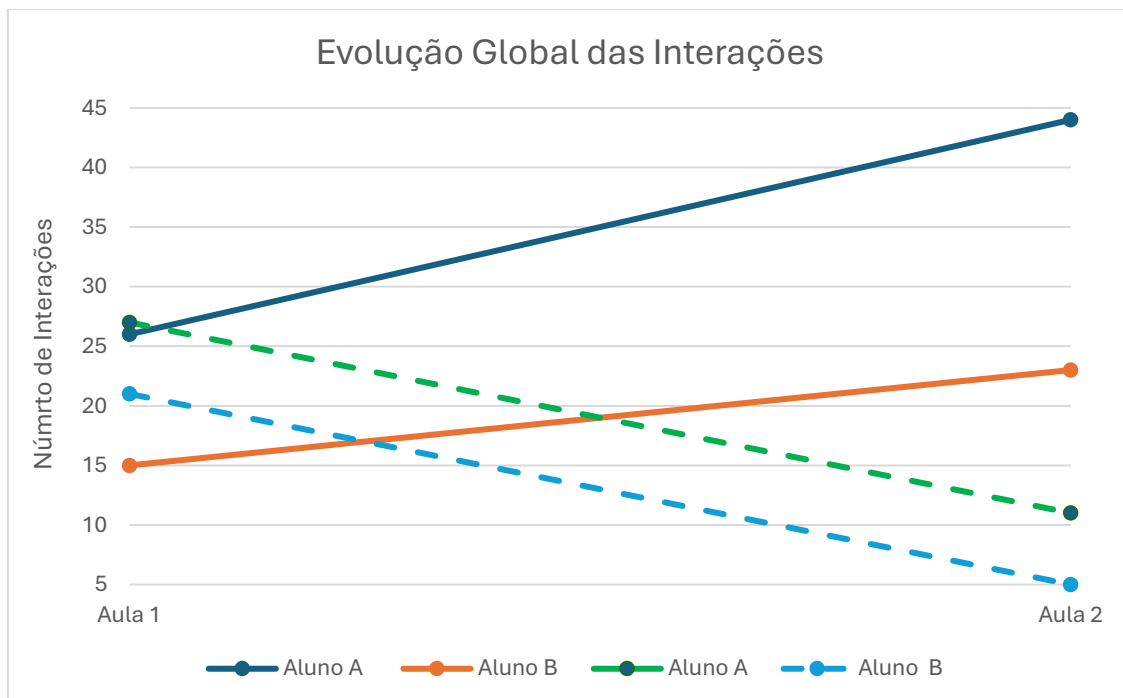


Gráfico 3 - Evolução global



De forma geral, a prática regular de Boccia promoveu ganhos ao nível da iniciativa social, da autorregulação e do envolvimento nas atividades. Estes resultados reforçam o potencial do Boccia como ferramenta inclusiva para o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos com PEA.

6.4 Conclusão

A observação direta e a análise dos comportamentos dos alunos em dois momentos distintos evidenciaram uma evolução positiva na interação social, no envolvimento nas tarefas e na autorregulação. Os dados indicam um aumento das interações voluntárias e uma redução das interações involuntárias, sugerindo melhoria na capacidade de comunicação intencional e no ajustamento do comportamento às regras e dinâmicas do grupo. As respostas verbais dos alunos revelaram, de forma consistente, uma percepção positiva da experiência.

Apesar do contributo do estudo, devem ser consideradas algumas limitações. Em primeiro lugar, o tamanho reduzido da amostra (apenas dois alunos com PEA) e o curto período de intervenção (duas observações com dois meses de intervalo) limitam a generalização dos resultados. Em segundo lugar, as respostas qualitativas dos alunos foram superficiais, o que dificulta uma análise aprofundada das percepções dos participantes. Adicionalmente, a análise dos dados baseou-se apenas em observações e contagens de frequências, sem testes estatísticos inferenciais, o que restringe a robustez dos resultados. Por fim, fatores como a presença dos observadores, a especificidade do contexto escolar e a utilização de instrumentos de recolha de dados não padronizados podem ter influenciado os comportamentos registados.

Não obstante, os resultados sugerem que a prática regular de Boccia, quando acompanhada de estratégias pedagógicas adequadas, pode contribuir de forma positiva para o desenvolvimento das competências socio emocionais de alunos com PEA. O estudo fornece, assim, contributos para a reflexão sobre práticas educativas mais inclusivas e evidencia o potencial do desporto adaptado como ferramenta de promoção do desenvolvimento pessoal, social e emocional destes alunos.

6.5 Referências Bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Carvalho, P., & Almeida, F. (2019). Boccia como ferramenta pedagógica inclusiva: benefícios no desenvolvimento de competências sociais e motoras. *Revista Portuguesa de Educação Especial*, 25(2), 55-68.
- Casel. (2020). *Framework for Social and Emotional Learning: Core Competencies*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Instituto NeuroSaber. (2021). *Dificuldades do autismo na escola: 2 desafios comuns*. Recuperado de <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/2-dificuldades-mais-frequentes-ao-lidar-com-o-autismo-em-sala-de-aula/>
- Lopes, M., Santos, R., & Pereira, L. (2021). A prática da Boccia e a inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo: estudo de caso em contexto escolar. *Revista de Educação Inclusiva*, 10(1), 33-50.
- Oliveira, F., Sousa, M., & Lima, P. (2020). Desenvolvimento socioemocional em crianças com perturbação do espectro do autismo: desafios e estratégias. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 45-60.
- Santos, R., & Pereira, L. (2022). Competências socioemocionais em alunos com perturbação do espectro do autismo: revisão de práticas pedagógicas. *Educação Especial*, 28(1), 23-38.
- Silva, J. A. G. (2025). *Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: desafios e perspectivas*. *Cuadernos de Educación*, 15(1), 45-60. Recuperado de <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7968>
- Silva, S. P., & Camargo, S. P. (2020). *Desafios no processo de escolarização de crianças com transtorno do espectro autista*. *Educação e Realidade*, 45(1), 1-18. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/>

7. Considerações Finais

Concluo este relatório com um profundo sentimento de realização e gratidão. Tal como referi na introdução, este EP representou muito mais do que uma simples etapa obrigatória no meu percurso académico; foi, sem dúvida, uma experiência transformadora, exigente e marcante, que me fez crescer como futura professora de EF e como pessoa.

Ao longo deste percurso, enfrentei desafios que exigiram de mim reflexão, adaptação, persistência e espírito crítico. Tive a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado, mas também de os confrontar com a realidade do ensino. O contacto direto com os alunos, com o NE, com o PC, com a PO e com toda a comunidade educativa foi fundamental para consolidar a minha identidade profissional.

As aprendizagens que retirei deste estágio foram inúmeras: desde a planificação, à gestão eficaz da aula, passando pelos diferentes modelos pedagógicos que experimentei, pelas estratégias de inclusão que apliquei e pelos momentos de avaliação e autoavaliação que conduzi. Cada passo foi uma oportunidade para melhorar, questionar, acertar, errar e voltar a tentar. Cresci com cada reflexão feita após uma aula, com cada feedback recebido, com cada conquista dos meus alunos.

O projeto de investigação que desenvolvi, centrado no impacto do Boccia em alunos com PEA, reforçou a minha convicção de que a EF tem um papel essencial na promoção da inclusão, da empatia e do desenvolvimento pessoal e social. Foi, sem dúvida, uma das experiências mais marcantes deste percurso.

Chego, por isso, ao fim deste relatório com a certeza de que estou mais preparada, mais consciente e mais motivada para abraçar o desafio que é ensinar. Confirmo, com clareza, tudo aquilo que esperava no início: que esta etapa seria fundamental na minha formação. Levo comigo aprendizagens valiosas, memórias especiais, pessoas que me inspiraram e a certeza de que escolhi o caminho certo.

Referencias bibliográficas

- Arnold, P. J. (1997). *Sport, ethics and education*. London: Cassell.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*.
- Bento, J. O. (1987). *Planificação e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2012). *Educação Física e sentido da vida*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(1), 5–15.
- Crum, B. J. (1993). *Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change*. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão em educação física*.
- Fishman, D., & Tobey, R. (1978). *Feedback in education: A study of feedback in the context of learning and instruction*. New York: Academic Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Hardman, K. (2015). *Global issues in physical education: Worldwide perspectives on the future*. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(4), 556–565.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement* (2nd ed.). Stenhouse Publishers.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educação física de qualidade (EFQ): Diretrizes para formuladores de políticas*. Publicações da Unesco.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). *Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física*. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.

- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados feminino* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Faculdade de Desporto e de Educação Física.
- Mesquita, I. (2000). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2005). *Modelos de ensino em educação física: Da teoria à prática*. Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2005). *A contextualização do treino no voleibol: A contribuição do construtivismo*. In D. Araújo (Ed.), *O contexto da decisão. A ação tática no desporto* (pp. 355-378). Lisboa: Visões e Contextos.
- Mesquita, I., & Bessa, C. (s.d.). *Democratização da prática desportiva na educação física: O contributo do modelo de educação desportiva*.
- Mesquita, I., & Coutinho, P. (2022). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In IPDJ (Ed.), *Manual de curso de treinadores de desporto - Grau I* (pp. 73-123). Lisboa: IPDJ.
- Mesquita, I. G. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In I. Mesquita & A. R. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. London: Routledge.
- Metzler, M., & Colquitt, G. T. (2021). *Instructional models for physical education* (4th ed.). Routledge.
- Proença, J. (1982). *A observação e intervenção do docente*.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning*. Boston: Mosby.
- Rose, N. (2001). *A política da própria vida: Teoria, cultura e sociedade*, 18(6), 1-30.
- Rosenshine, B. (2012). *Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know*. *American Educator*, 36(1), 12–39.
- Sarmiento, P. (1991). *A observação na formação em desporto*. *Revista Horizonte*, 41, 167-174.

- Santos, D. A., Pedroso, J. V., Ucha, L. M., & Carvalho, R. (2021). *Programa estratégico do desporto escolar 2021-2025*. Direção-Geral da Educação.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in physical education*. St. Louis, MO: Mosby.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). *Modelos de ensino do desporto: O olhar dos alunos*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2017(S1A), 107-114. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.107>
- Sousa, M. H. (2009). *O diretor de turma como mediador entre o conselho de turma, os alunos e os encarregados de educação: Contributos para a avaliação da direção de turma* [Tese de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Científico da Universidade de Évora. <https://core.ac.uk/display/62455449>
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Anexos

Anexo 1 - Pavilhão Gimnodesportivo



Anexo 2 - Planeamento anual definido pelo GDEF

Planeamento Anual - SECUNDÁRIO			2024/2025	
Período	1º Semestre	2º Semestre	Total	
Carga Horária Tempos Letivos (TLs) - 45 minutos	Máximo: 51 TLs Mínimo: 48 TLs	Máximo: 50 TLs Mínimo: 48 TLs	Máximo: 101 TLs Mínimo: 96 TLs	
Distribuição da Carga Horária	2 TLs Apresentação 3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	6 TLs mods. alternativas 8 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	
Aptidão Física	3 TLs FitEscola	3 TLs FitEscola	6 TLs FitEscola	
10º Ano				
Actividades Físicas	Badminton (27-25) Ginástica (27-26) Andebol (transversal - exterior)	Ginástica (27-24) Andebol (27-25)	Máximo: 81 TLs Mínimo: 76 TLs	
11º Ano			Máx: 98 TLs Min: 93 TLs	
Actividades Físicas	Voleibol (26-24) Badminton (26-25) Futebol (transversal - exterior)	Badminton (26-25) Futebol (26-24)	Máximo: 78 TLs Mínimo: 73 TLs	
12º Ano			Máx: 134 TLs Min: 128 TLs	
Actividades Físicas	Orientação/Escalada/Dança (38-36) Voleibol (38-36) Basquetebol (transversal - exterior)	Orientação/Escalada/Dança (38-36) Basquetebol (38-36)	Máximo: 114 TLs Mínimo: 108 TLs	

Anexo 3 - Inventário do material disponível no pavilhão

Material	Nº	Material	Nº
Bolas Ténis de mesa	38	Raquetes de ténis	34
Bolas Futebol	16	Raquetes de badminton	107
Bolas Voleibol	46	Raquetes de ténis de mesa	23
Bolas Basquetebol	59	Cones	9
Bolas Andebol	72	Sinalizadores rasos	29
Bolas Boccia	68	Sinalizadores	76
Bolas <i>Goalball</i>	1	Steps	14
Bolas Rugby	25	Base do step	12
Bolas Tênis (esponja)	18	Fita de Voleibol	3
Bolas Hóquei de sala	10	Rede de Badminton	9
Bolas Medicinais	2	Rede de voleibol	5
Colunas de som	3	Postes da rede de Badminton	6
Volantes	211	Balizas de futebol interiores fixas	4
Colchões	30	Balizas de futebol exteriores fixas	2
Colchões de queda	6	Balizas de futebol móveis	4
Espaldares	12	Mini Balizas de futebol	3

Bancos suecos	6	Tabelas de basquetebol exteriores	2
Plintos	3	Tabelas de basquetebol interior	4
Trampolins	3	Tabelas de basquetebol móveis	4
Box sit and reach	3	Cordas	8
Mesas tênis de mesa	3	Fasquia do salto em altura	1
Arcos	9	Testemunhos	16
Escada de agilidade e coordenação	2	Patins	18
Balanças	2	Rodas de patins	70
Cavalo	1	Roda para abdominal	1
Box de ginástica	3	Joalheira de hóquei	4
Reuters	2	Mochilas	2
Tacos de atletismo	3	Marcadores	11
Barreiras	6	Marcadores para torneios	4
Bandeiras de sinalização	4	Marcador eletrónico	1
Tacos de golf	5	Marcas de pontuação do Boccia	6
Sticks de hóquei	16	Pins de Boccia	44
Capacetes de escalada	10	Placas de árbitros de Boccia	3

Arnês	29	Placas de natação	18
Pés de gato	10	Toucas de natação	37
Cordas de escalada	21	Pullbuoy	14
Magnésio	2 sacos	Caixa de equilíbrio	2
Caixa de jogos tradicionais	1	Caneleiras com peso	4
Bancos	29	Coletes brancos	4
Coletes laranjas	12	Coletes Vermelhos	10
Coletes Amarelos	27	Coletes azuis	33
Coletes verde fluorescente	28	Coletes amarelo torrado	29
Gymball	1	Tapetes aeróbia	22

Anexo 4 - Roulement das instalações

Horários Pavilhão Escola - 2024/2025

Linha do Horário	2ª feira				3ª feira				4ª feira				5ª feira				6ª feira			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8.00 - 8.45	9°C	10°LH2			1°TD	7°A	8°A		1°TD	11°CSE	3°TD	8°A	7°A	1°TD			1°TD	12°CCT1	12°LH3	
8.45 - 9.30	9°C	10°LH2	11°CSE		1°TD		8°A		1°TD	11°CSE			7°A	10°CSE	10°CCT2		1°TD	12°CCT1	12°LH3	
09.40 - 10.25	10°CCT3	12°CCT2	12°LH2		3°TD	10°CCT2	1°TD	3°TD	2°TD	12°LH1	9°B		3°TD	10°CCT1	3°TD	1°TCP/ITRB	12°CSE	11°CCT4	3°TI	
10.25 - 11.10	10°CCT3	12°CCT2	12°LH2		3°TD	10°CCT2	1°TD	3°TD	2°TD	12°LH1	9°B		3°TD	10°CCT1	3°TD	1°TCP/ITRB	12°CSE	8°B	3°TI	10°CCT3
11.30 - 12.15	2°TD	10°LH1		11°CCT3	10°CSE	11°CCT4	1°TD		10°LH2	11°CCT1	11°LH3		11°CCT2	8°C	10°LH1		7°B	8°A		
12.15 - 13.00	2°TD	10°LH1	2°TD	11°CCT3	10°CSE	11°CCT4	1°TD		7°B	11°CCT1	11°LH3	3°TD	11°CCT2	8°C	3°TD		7°B	8°A	9°C	
13.20 - 14.05																				
14.05 - 14.50																				
15.00 - 15.45	11°CCT1	1°TI			3°TD	8°C			1°TD	8°B	11°LH2		2°TI	11°LH1	9°A		11°LH2	3°TCP/ITRB	9°B	
15.45 - 16.30	11°CCT2	1°TI	3°TI		3°TD	11°LH1	3°TE		1°TD	8°B	11°LH2		2°TI	11°LH1	11°CCT3		11°LH3	3°TCP/ITRB		
16.50 - 17.35					1°TOT	2°PP			1°TE	2°TE			2°TOT	2°TCP/ITR B	3°TE		3°TOT	1°PP		
17.35 - 18.20					1°TOT	2°PP	3°TOT		1°TE	2°TE			2°TOT	2°TCP/ITR B	3°TE		3°TOT	1°PP		

Anexo 5 - Planeamento anual da turma Semente

1º Semestre						
Mês	Dia	Aula	Hora	E. Estagiário	UD	Espaço
Setembro	19	1/2	16:50-18:20	Todos	Av. Diagnóstica V	P1
	26	3/4	16:50-18:20	Marisa	Av. Diagnóstica V	P1
Outubro	3	5/6	16:50-18:20	Marisa	Voleibol	P2
	10	7/8	16:50-18:20	Mafalda	Voleibol	P2
	17	9/10	16:50-18:20	Mafalda	Voleibol	P2
	24	11/12	16:50-18:20	Marco	Voleibol	P2
	31	13/14	16:50-18:20	Marco	Voleibol	P2
Novembro	7	15-20	16:50-18:20	Todos	Visita de Estudo	
	14	21/22	16:50-18:20	Francisco	Voleibol	P1
	21	23/24	16:50-18:20	Marisa	Atletismo	P3
Dezembro	5	25/26	16:50-18:20	Mafalda	Atletismo	P1
	12	27/28	16:50-18:20	Mafalda	Atletismo	P3
	19	29/30	16:50-18:20	Mafalda	Peddy Papper	Exterior

2º Semestre						
Mês	Dia	Aula	Hora	E. Estagiário	UD	Espaço
Janeiro	9	31/32	16:50-18:20	Marco	Atletismo	P1
	16	33/34	16:50-18:20	Marco	Atletismo	P1
	23	35/36	16:50-18:20	Marco	Atletismo	P1/P2
Fevereiro	6	37/38	16:50-18:20	Francisco	Atletismo	P2
	13	39/40	16:50-18:20	Arsênio	Ginástica	P1
	20	41/42	16:50-18:20	Marisa	Ginástica	P3
	27	43/44	16:50-18:20	Marisa	Ginástica	P1
Março	6	45/46	16:50-18:20	Mafalda	Ginástica	P1
	13	47/48	16:50-18:20	Mafalda	Ginástica	P3
	20	49/50	16:50-18:20	Marco	Ginástica	P1
	27	51/52	16:50-18:20	Marco	Ginástica	P1
Abril	3	53/54	16:50-18:20	Francisco	Ginástica	P2
	24	55/56	16:50-18:20	Francisco	Contextos e Saúde	P2
Maio	8	57/58	16:50-18:20	Francisco	Contextos e Saúde	P2
	15	59/60	16:50-18:20	Marisa	Dança	P3
	22	61/62	16:50-18:20	Marisa	Dança	P3

Anexo 6 - Exemplo de unidade didática de badminton

Habilidades Motoras Específicas	Relação corpo/Volante	10/12	4/2	7/2	11/2	14/2	18/2	21/2	25/2	28/2	1/4	4/4	22/4	29/4	2/5	6/5
	Pega da raquete e Relação volante/raquete	P1	P1	P2	2	P3	P3	P1	P1	P2	P2	P3	P3	P1	P1	P2
	Relação volante/raquete/outro	90'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	90'	45'	90'
	Relação volante/raquete/outro/campo/rede	1/2	3/4	5	6/7	8	9/10	11	12/13	14	15/16	17	18/19	20/21	22	23/24
	Posição Base/Deslocamentos		I/E	E	E	E	C									
	Serviço longo				I/E	E	E	E	C							
	Serviço curto				I/E	E	E	E	C							
	Clear						I/E	E	E	C						
	Amorti							I/E	E	C						
	Lob								I/E	E	C					
	Remate								I/E	E	C					
	Bloqueio										I/E	E	E	E		
	Encosto										I/E	E	E	E		
	Resistência				✓		✓		✓		✓		✓		Torneio	
	Força				✓		✓		✓		✓		✓			
	Agilidade				✓		✓		✓		✓		✓			
	Regras	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Sinalética de arbitragem	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Condição Física	Terminologia desportiva														AS	
	Fair-play/ Disciplina															
Cultura Desportiva	Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Coesão	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Conceitos Psicossociais																

Anexo 7 - Modelo do PA

Plano de Aula

Aula nº ____ de ____	Unidade Didática:	Nº de
Data:	Objetivos da aula:	Alunos:
Hora:	Motor: _____	Material:
Duração:	Cognitivo: _____	
Local:	Socioafetivo: _____	
PLANO DE AULA		

		OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
I N I C I A L				
F U N D A M E N T A L				
F I N A L				
OBSERVAÇÕES:				

REFLEXÃO SOBRE A AULA
XXXXXXXXXX

PONTUAÇÃO

	1	1	
	2	2	
	3	3	
	4	4	
	5	5	
	6	6	
	7	7	
	8	8	
	9	9	
	10	10	
	11	11	
	12	12	
	13	13	
	14	14	
	15	15	
	16	16	
	17	17	
	18	18	
	19	19	
	20	20	
	21	21	

Anexo 9 - Ficha de Registo de Observação da Aula

Relatório de observação da aula nº

Nome do observador: _____ Nome do professor a observar: _____

Dominios de atuação	A observar	Observado
Gestão	Organização dos alunos Posição do professor Movimentação do professor Resposta dos alunos aos exercícios	
Instrução	Explicação do exercício (conteúdo, foco nas CC....) Feedback (tipo, conteúdo, oportunidade....) ---	
Clima	Disposição dos alunos Disposição do Professor ---	
Disciplina	Alunos cooperantes Alunos desafiadores Alunos mal-educados ---	
Outras observações:		

Anexo 10 - Ficha de Observação do Professor



FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:				Data: / /
Professor Observador:	Professor Observado:				Turma:	Observações	
Min.	0" - 15"	15" - 30"	30" - 45"	45" - 60"			
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"							
28"							
29"							
30"							
31"							
32"							
33"							
34"							
35"							
36"							
37"							
38"							
39"							
40"							
41"							
42"							
43"							
44"							
45"							
46"							
47"							
48"							
49"							
50"							

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I		
Feedback	FB		
Organização	O		
Afetividade Positiva	AP		
Afetividade Negativa	AN		
Intervenções Verbais do Aluno	IVA		
Observação	OB		
Outros Comportamentos:	OC		
Total:			100%

Instrução: Intervenções do Prof relativas à matéria de ensino ou à forma de realização do exercício. **Feedback:** Toda a reação verbal ou não verbal do Prof à prestação motora dos alunos. Exemplo: interrogações sobre o que fez e como fez, avaliar, descrever ou corrigir a prestação motora do aluno. **Organização:** Intervenções do Prof que regulam as condições materiais da vida da classe. Exemplo: deslocamentos dos alunos, indicações relativas à colocação de material, formação de grupos. **Afetividade positiva:** O Prof elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir. **Afetividade negativa:** O Prof critica, acusa, ironiza, ameaça, castiga. **Intervenções verbais dos alunos:** Período durante o qual o Prof ouve os alunos. Exemplo: O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo Prof. **Observação:** Períodos durante os quais não ocorre nenhuma intervenção verbal do Prof ou do aluno. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.

Anexo 11 - Ficha de Observação dos Alunos



FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:		Data: / /
Professor:	Aluno:		Turma:		Observações
Min.	0" - 15"	15" - 30"	30" - 45"	45" - 60"	
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"					
28"					
29"					
30"					
31"					
32"					
33"					
34"					
35"					
36"					
37"					
38"					
39"					
40"					
41"					
42"					
43"					
44"					
45"					
46"					
47"					
48"					
49"					
50"					

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Atividade Motora	AM		
Demonstração	D		
Ajuda	A		
Manipulação de Material	M		
Deslocamentos	D2		
Atenção à Informação	AI		
Espera	E		
Comportamento Fora da Tarefa	CFT		
Interações Verbais	IV		
Afetividade	AF		
Outros Comportamentos	OC		
Total:			100%

Objetivo: Estudar o comportamento dos alunos, permitindo traçar um perfil das suas características mais frequentes. **Atividade Motora:** Participação nas atividades de aprendizagem. **Demonstração:** O Professor solicita a um aluno para exemplificar um exercício. **Ajuda:** O aluno ajuda manualmente um dos seus companheiros na execução de um exercício. **Manipulação do material:** Colocação, disposição do material e distribuição dos equipamentos. **Deslocamentos:** Percorso efetuado para retomar o seu lugar depois de um exercício, dirige-se para perto do Prof, deslocar-se para o seu lugar numa formação; **Atenção à informação:** O aluno manifesta atenção às informações, conteúdos, organização, feedback, afetividade ou demonstração fornecida pelo Professor. **Espera:** Período durante o qual o aluno se encontra numa formação esperando a sua vez para realizar a atividade. **Comportamentos fora da tarefa:** O aluno centra-se numa outra atividade que não aquela que é proposta à turma. **Interações verbais:** O aluno entra em comunicação com outros alunos. **Afetividade:** Manifesta sentimentos de apoio ou de hostilidade para com os seus companheiros. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.

Anexo 12 - Proposta de atletismo

1. Ajuste dos Conteúdos

Com o objetivo de otimizar a carga horária disponível e garantir uma abordagem mais eficaz, foram realizados ajustes nos conteúdos a lecionar no módulo de Atletismo. A redução e reorganização dos tópicos permitirá um foco mais aprofundado nas áreas essenciais, garantindo que os alunos adquiram as competências necessárias de forma mais eficiente. Este ajuste visa equilibrar a distribuição do tempo de prática, permitindo que cada disciplina seja trabalhada com a atenção e a técnica adequadas ao tempo disponível.

	Conteúdos
Corridas (6 horas)	Corrida de velocidade
	Corrida estafetas (Transmissão e Recepção)
	Corrida de Barreiras
Salto (4 horas)	Salto em altura (Fosbury Flop)

2. Ajuste da Carga Horária

A carga horária do módulo de Atletismo será aumentada com o ajuste da distribuição das horas dos módulos de Ginástica, Aptidão Física e Voleibol. Este aumento será possível através da redução de 2 horas de cada um desses módulos, permitindo assim uma redistribuição do tempo, sem comprometer o equilíbrio geral do curso. Com essa alteração, será possível aumentar significativamente o tempo de prática dedicado ao Atletismo, garantindo uma abordagem mais profunda e eficaz dos conteúdos lecionados.

Ordem Lecionação	Nº Módulo	Nome do módulo	Nº de horas	Nº de Tempos
1º	2	JDC II- Voleibol	12h	16
2º	5	Ginástica de solo II e Aparelho II	10,5h	14
3º	8	Atletismo	12h	16
4º	11	Dança II	4,5h	6
5º	15	ACT.Física/Contextos e Saude II	3h	4
6º	13	Aptidão Física	3h	4
Total			45h	60

A dynamic underwater photograph of a swimmer in a pool, viewed from below. The swimmer is wearing a blue cap and goggles, and is captured mid-stroke, creating a large splash of white water. The pool's lane lines are visible on the bottom and sides, converging towards the swimmer. The overall tone is bright and energetic.

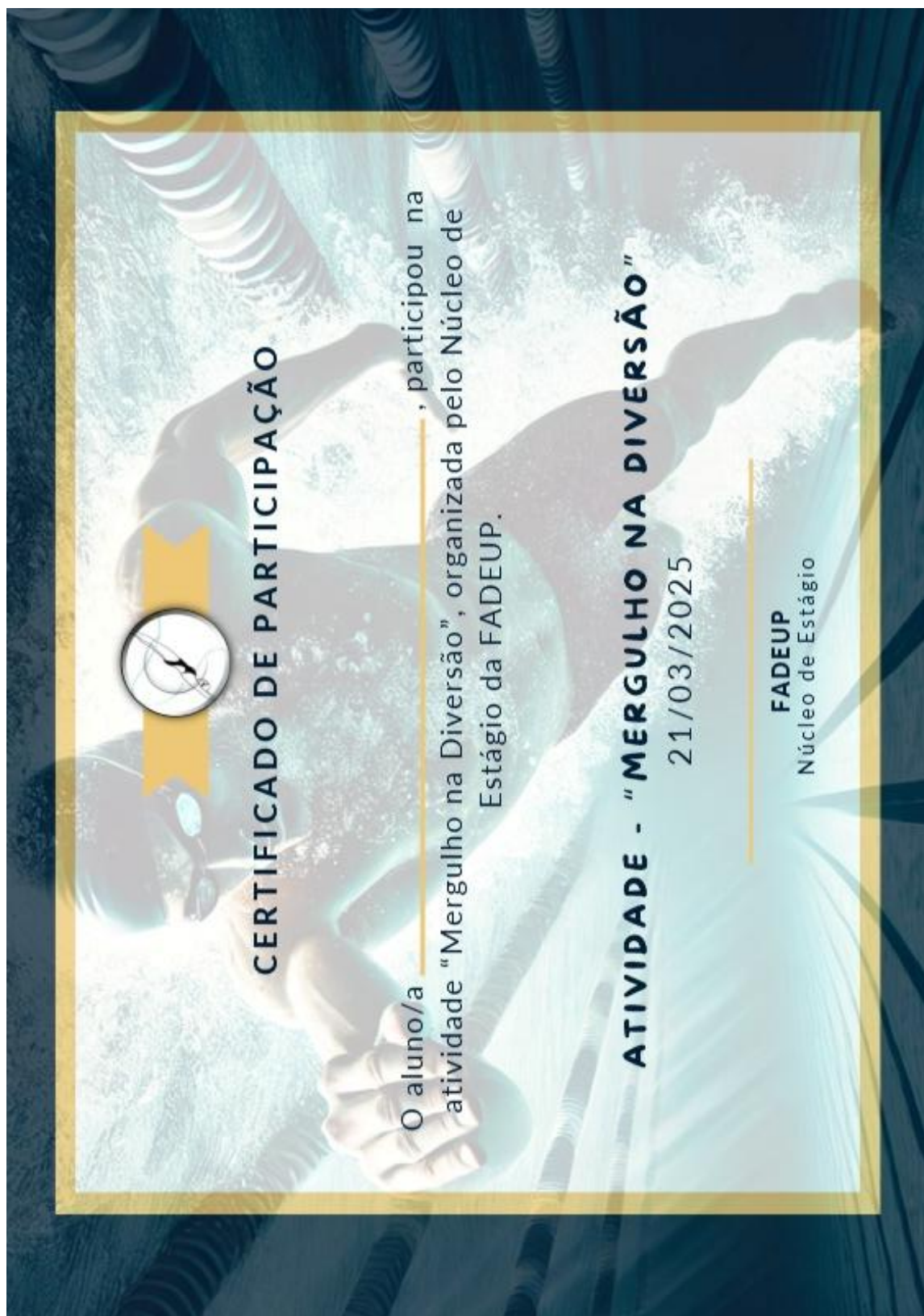
U. PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

MERGULHO NA DIVERSÃO

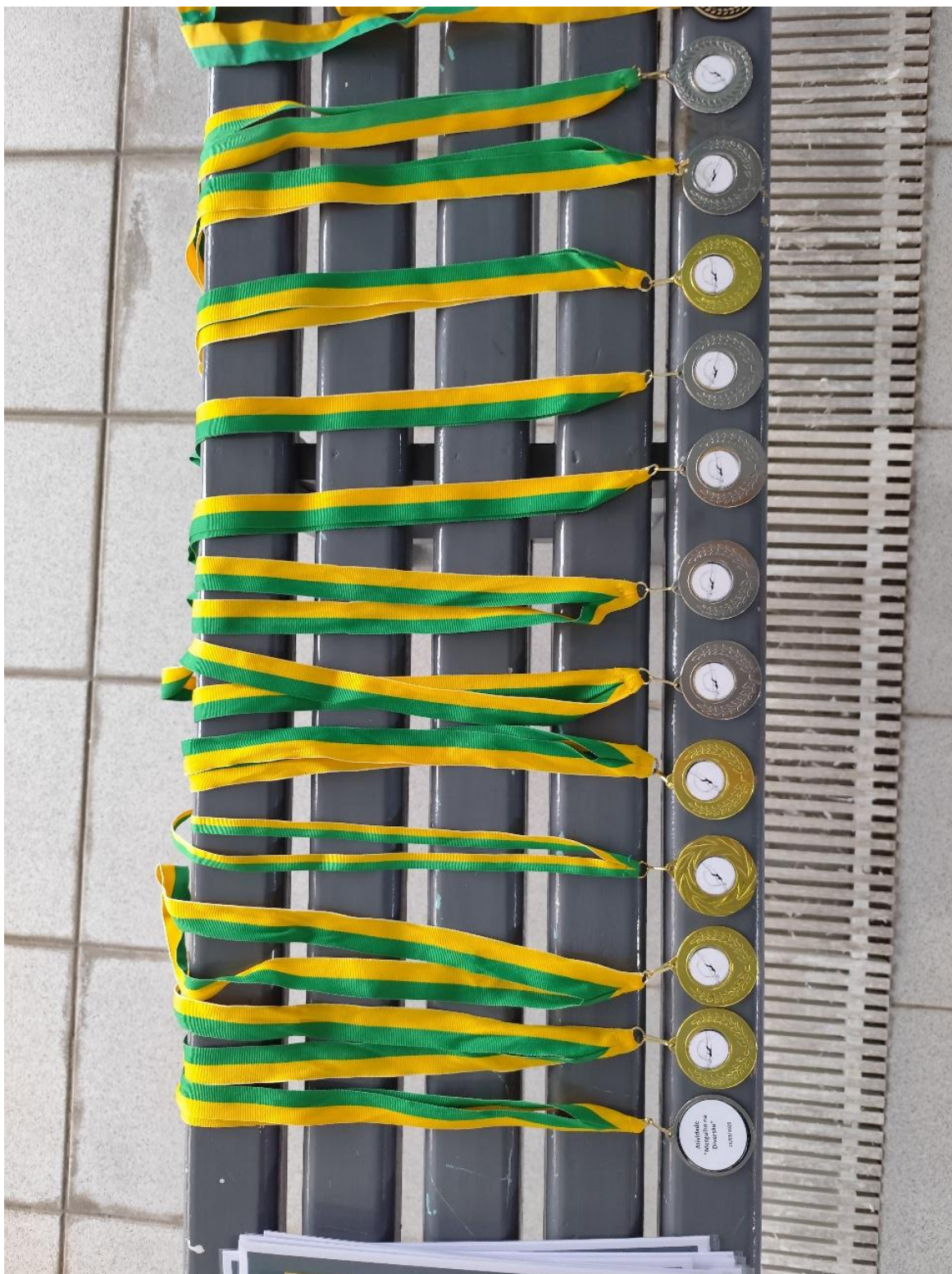
Dia 21/03/2025 - 09:00 horas
Piscina Municipal

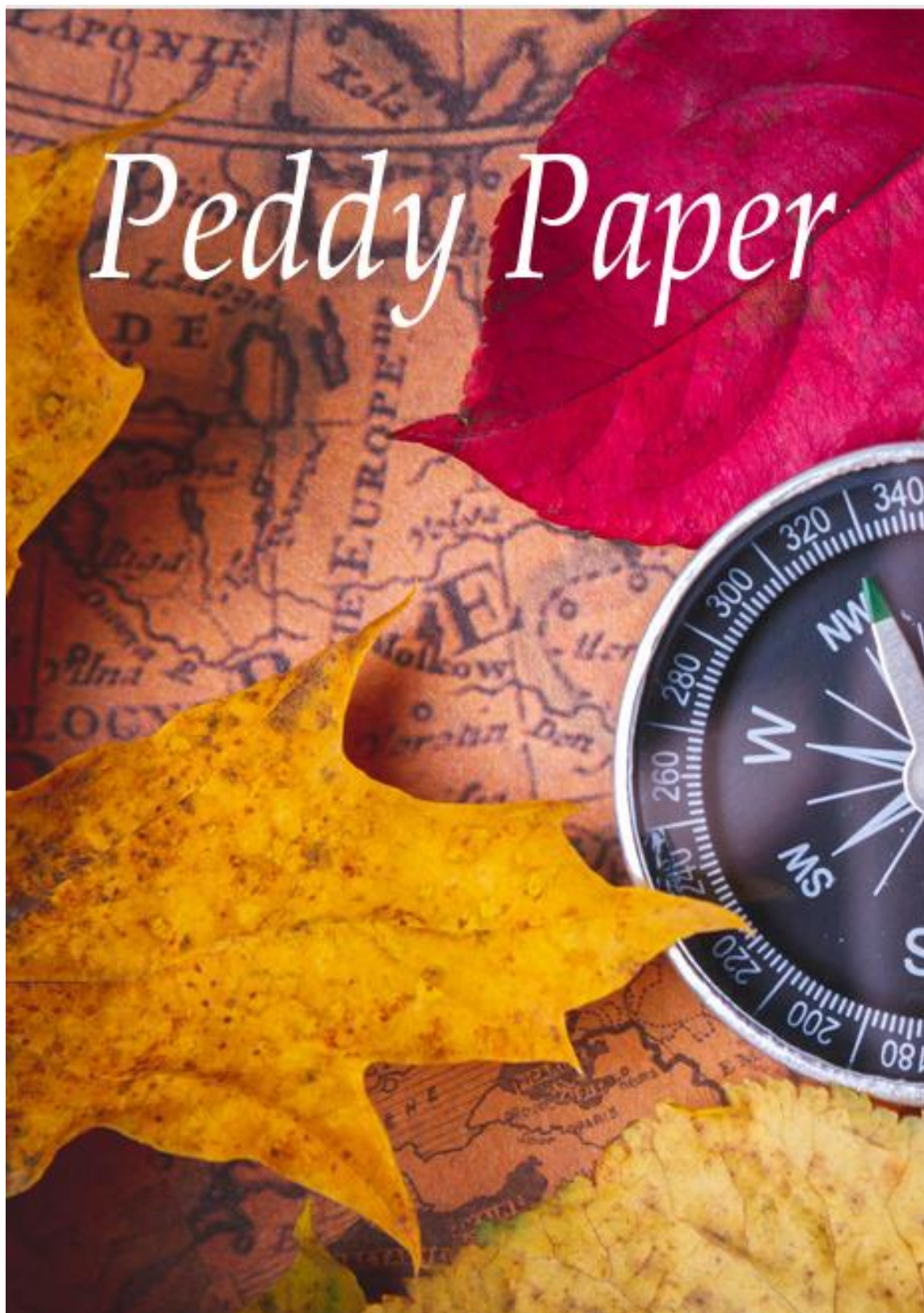
Inscrições abertas até às 23:59 do dia 19/03

A standard black and white QR code located in the bottom right corner of the poster.



Anexo 15 - Medalhas





Anexo 17 - Jogos quebra-gelo

QUEBRA-GELO: "1, 2, 3"



Os alunos devem estar distribuídos em duplas, sendo que devem contar até 3, de forma alternada (por exemplo, se o aluno A contar 1, o aluno B conta 2, e o aluno A diz 3, e assim sucessivamente).

- 2.º momento: Nesta fase, os alunos devem trocar o número 1 pelo batimento de palmas. No entanto, a restante sequência deve ser mantida.
- 3.º momento: Nesta variante, os alunos devem bater com as mãos nas pernas, em vez de pronunciarem o número dois.
- 4.º momento: Por último, os alunos devem alterar o número 4 por um agachamento.

QUEBRA-GELO: "Apanha o dedo, e foge com o outro"



Os alunos posicionam-se lado a lado, de forma a elaborarem um círculo. Cada elemento deve colocar o seu dedo indicador direito na palma da mão esquerda do colega, que se encontra à sua direita.

Ao sinal do estudante estagiário, cada aluno deve tentar escapar com o dedo e utilizar a sua mão esquerda para apanhar o dedo do colega.

Anexo 18 - Exemplo de jogo

Desafio - "Confiança Cega"



As equipas devem definir um aluno para vender os olhos. Este elemento deve seguir as ordens da sua equipa e recolher os objetos espalhados, no menor espaço de tempo possível.

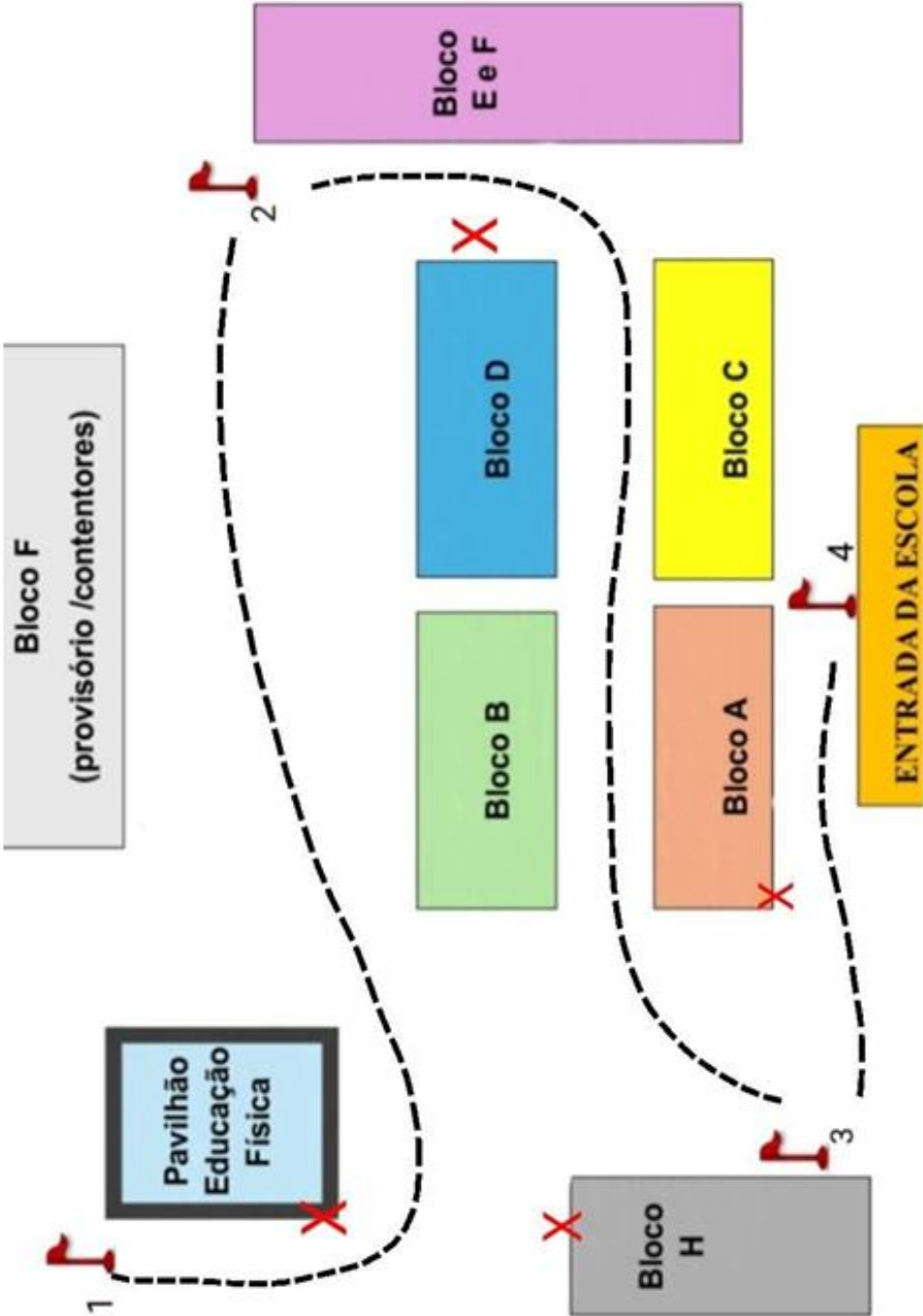
A equipa deve combinar códigos para substituírem as seguintes palavras: **cima/baixo, direita/esquerda.**

Por cada objeto apanhado, a equipa soma 10 pontos.

Se o desafio for realizado:

- Até 3 minutos = 100 pontos
- 3 a 5 minutos = 50 pontos
- Maio de 5 minutos = 25 pontos

Mapa - Grupo 1



Anexo 20 - Jogos desenvolvidos na atividade Erasmus+



TARGET SHOOTING

BOCCIA



O objetivo deste desporto é colocar as bolas de cor (seis azuis contra seis vermelhas) o mais perto possível de uma bola alvo (bola branca), que é lançada estrategicamente por um primeiro jogador, para dentro do recinto de jogo (Campo de Boccia).

The objective of this part is to place the colored balls (six blue vs six red) as close as possible to the target ball (the white ball), which is thrown strategically by a first player, within the playing grounds (Boccia Field).



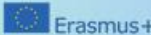
TARGET SHOOTING

CANS



O jogo consiste em derrubar todas as latas com um lançamento. Cada aluno tem direito a 3 lançamentos.

The game consists of knocking over all the cans with one throw, each student has 3 throws.



TARGET SHOOTING

SCREEN WITH TARGETS



O aluno pode realizar 3 remates ou 3 lançamentos com a mão, de modo a acertar nos alvos.

The student can do 3 kicks or 3 throws by hand, to hit the targets.



GAME OF TRACTION



Os alunos estão divididos em 2 grupos e têm como objetivo puxar a corda e os adversários para o seu campo.



THE ROPE GAME



O objetivo é dar o maior número de saltos sem tocar na corda, parado ou em movimento.



The students are divided into 2 groups, the objective is to pull the rope and the opponents into their own camp



The objective is to perform the highest number of jumps without touching the rope, be it stopped or moving.

BAG RUN WITH GYMKANA



Os alunos devem realizar uma corrida de sacos durante uma determinada distância, sair dos mesmos e executar um percurso de equilíbrio. No fim deste percurso, devem lançar a bola ao cesto. Após o lançamento, devem realizar um percurso de equipa com as pranchas.



The students must perform a bag race (hopping with both feet inside of a bag) to a determined distance, hop out of the bags and get through a balancing course, afterward throw a designated ball into a hoop, after the throw, they must perform a team course with the boards.



CHAIR GAME WITH VARIANTS

O objetivo é dançar à volta das cadeiras com uma música a tocar e, assim que ela acabe, os alunos devem sentar rapidamente na cadeira. O aluno que não conseguir sentar, sai do jogo e é retirada uma cadeira.



The objective is to dance around the chairs while a song plays, as soon as it ends, the students must rapidly find a chair to sit on, whichever student fails to find a chair is eliminated from the game and a chair is pulled out, the winner being determined when there is only 1 student sitting on 1 chair.