



Estágio Profissional: Um novo EU

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

Telmo Daniel de Sousa Loureiro

Porto, setembro de 2025

Ficha de catalogação

Loureiro, T. (2025). *Estágio Profissional: Um novo EU*. Porto: T. Loureiro. Relatório de estágio profissional para a obtenção do Grau de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA PEDAGÓGICA; COMPETIÇÃO; DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.

Dedicatória

Aos meus pais.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), por me ter proporcionado a oportunidade de nela ingressar, permitindo-me adquirir aprendizagens valiosas e criar amizades que levarei comigo para a vida.

À Professora Doutora Cristiana Bessa, orientadora da FADEUP, pelos ensinamentos partilhados, pelo profissionalismo demonstrado e pelo apoio constante ao longo deste percurso.

À escola cooperante, pelo acolhimento prestado; em particular, ao professor cooperante e às funcionárias do pavilhão, que contribuíram para que este caminho fosse mais leve e acessível.

Aos estudantes estagiários do núcleo de estágio, que se tornaram, durante este percurso, uma verdadeira segunda família.

À minha família, pela presença constante, pelo amor incondicional e pelo apoio firme ao longo de todo o processo.

E, por fim, a mim mesmo, pela persistência e capacidade de superação face às dificuldades encontradas, sem nunca desistir do caminho.

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos.....	IV
Índice Tabelas	VII
Índice de Anexos	VIII
Resumo.....	IX
Abstract.....	X
Lista de Abreviaturas.....	XI
1. Introdução.....	- 1 -
2. Enquadramento pessoal	- 2 -
2.1 Sobre Mim	- 2 -
2.2 Expectativas iniciais	- 4 -
3. Enquadramento Institucional	- 5 -
3.1 Escola Cooperante	- 5 -
3.2 Núcleo de Estágio	- 7 -
3.3 Caracterização da turma	- 8 -
4. Enquadramento Operacional	- 11 -
4.1 Conceção da Educação	- 11 -
4.2 Planeamento	- 14 -
4.2.1 Planeamento anual	- 14 -
4.2.2 Implementação do planeamento anual	- 17 -
4.2.3 Unidade Didática	- 19 -
4.2.4 Plano de aula	- 22 -
4.3 Realização	- 22 -
4.3.1 Danças Sociais	- 23 -
4.3.2 Andebol	- 24 -
4.3.3 Ginástica Acrobática	- 25 -
4.3.4 Futebol	- 26 -
4.3.5 Voleibol	- 27 -
4.3.6 Corrida de Orientação e Jogos Tradicionais Portugueses	- 28 -
4.3.7 Aptidão Física	- 29 -

4.4 Avaliação	- 29 -
4.5 Observação	- 32 -
4.6 Reflexão.....	- 33 -
5. Envolvimento na Comunidade Escolar	- 36 -
5.1 Participação em atividades Escolares	- 36 -
5.2 Socialização com a comunidade Escolar	- 38 -
6. Investigação em contexto Escolar	- 40 -
Resumo.....	- 40 -
Abstract:.....	- 41 -
6.1 Introdução.....	- 42 -
6.2 Metodologia	- 43 -
6.3 Resultados e Discussão	- 45 -
6.3.1 Limitações	- 47 -
6.4 Conclusões	- 48 -
6.5. Referências bibliográficas	- 49 -
7.Considerações finais	- 51 -
8. Referências Bibliográficas	- 53 -
9. Anexos	XII

Índice Tabelas

Tabela 1 - Calendário escolar 24/25.....	- 14 -
Tabela 2 - Planificação do 2º Período.....	- 19 -
Tabela 3 - Base teórica para o planeamento.....	- 21 -

Índice de Anexos

Anexo A - Modelo da Ata	XII
Anexo B - Ficha de caracterização do aluno	XIII
Anexo C - Unidade Didática de Andebol	XVII
Anexo D - Critérios de avaliação do trabalho de condição física	XVIII
Anexo E - Modelo do Plano de aula	XIX
Anexo F - Modelo do Plano de aula para a Área dos Conhecimentos	XXI
Anexo G - Planeamento Anual	XXII
Anexo H - Quadro Competitivo Andebol	XXIII
Anexo I - Avaliação Diagnóstica de Andebol	XXIV
Anexo J - Perguntas da Avaliação Formativa	XXIV
Anexo K- Portfólio de Voleibol	XXV
Anexo L - Ficha de observação de Futebol.....	XXVIII
Anexo M - Trabalho de Avaliação - Aluno de Atestado Médico	XXIX
Anexo N - Primeira Ficha de observação aos estudantes estagiários.....	XXX
Anexo O - Quadro Competitivo - Atividade ERASMUS	XXXI
Anexo P- Diploma de Primeiro Lugar na atividade de ERASMUS.....	XXXII
Anexo Q - Consentimento Informado	XXXII

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, traduz o percurso formativo realizado ao longo do ano letivo, integrando de forma equilibrada as dimensões de prática letiva, desenvolvimento profissional e investigação. A intervenção pedagógica desenvolveu-se em turmas do ensino secundário, proporcionando a aplicação de metodologias diversificadas orientadas para a inclusão, a motivação e o desenvolvimento integral dos alunos. Em paralelo, foi realizada uma investigação em torno da visibilidade da competição nas aulas de Educação Física, que, de forma geral, permitiu compreender o seu papel no envolvimento dos alunos. Para além destes aspetos, o relatório constitui uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados e as aprendizagens retiradas, destacando o impacto global desta experiência na consolidação de competências pedagógicas, no crescimento pessoal e na construção da identidade profissional docente. No seu conjunto, este trabalho reforça a importância de uma Educação Física que promova experiências significativas e contribua para a formação integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA PEDAGÓGICA; COMPETIÇÃO; DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.

Abstract

This school placement report, developed within the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto, presents the educational path carried out throughout the academic year, integrating in a balanced way the dimensions of teaching practice, professional development, and research. The pedagogical intervention took place in secondary school classes, enabling the implementation of diversified methodologies focused on inclusion, motivation, and the holistic development of students. In parallel, a research study was conducted on the visibility of competition in Physical Education lessons, which generally allowed a better understanding of its role in student engagement. Beyond these aspects, the report provides a critical reflection on the challenges faced and the lessons learned, highlighting the overall impact of this experience on the consolidation of pedagogical skills, personal growth, and the construction of a professional identity as a preservice teacher. Overall, this work reinforces the importance of Physical Education in promoting meaningful experiences and contributing to the comprehensive education of students.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING PRACTICE; COMPETITION; HOLISTIC DEVELOPMENT.

Lista de Abreviaturas

AF - Aptidão física

Afl – Avaliação para a aprendizagem

CO - Corrida de orientação

DS – Danças Sociais

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GA -Ginástica acrobática

JTP – Jogos tradicionais portugueses

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MEC – Modelo de Estruturas de Conhecimento

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

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

PA – Planeamento anual

PC – Professor Cooperante

PO – Professora Orientadora

REP - Relatório de Estágio Profissional

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional (REP) insere-se no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), lecionado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), e visa apresentar, analisar e refletir criticamente sobre o percurso formativo desenvolvido ao longo do Estágio Profissional (EP). Este constitui a etapa final do processo de profissionalização docente, sendo um momento privilegiado para aplicar conhecimentos, consolidar práticas e construir uma identidade profissional alicerçada na experiência real de ensino.

O EP decorreu numa escola com ensino básico e secundário, permitindo contactar com uma realidade educativa diversa e exigente. A prática letiva desenvolveu-se em colaboração com os colegas do Núcleo de Estágio (NE), num ambiente de partilha e cooperação, contando ainda com o apoio pedagógico do Professor Cooperante (PC), cuja orientação crítica e constante fomentou o crescimento profissional. Ao longo do estágio, realizaram-se reuniões semanais com o PC, nas quais se analisavam aspetos pedagógicos, didáticos e organizacionais relacionados com a prática letiva. Cada reunião era acompanhada pela elaboração de uma ata (Anexo A), permitindo desenvolver competências de registo, síntese e organização documental. Esta prática regular contribuiu para a sistematização do trabalho em equipa, o planeamento colaborativo e o desenvolvimento de hábitos profissionais que se revelam essenciais no quotidiano docente, nomeadamente no que respeita à comunicação formal e à responsabilização partilhada. Este contexto favoreceu uma aprendizagem contextualizada, reflexiva e participativa, proporcionando experiências significativas que moldaram a minha perceção do papel do professor enquanto educador e agente de transformação social.

Para além da prática pedagógica, este relatório inclui uma componente de investigação centrada na visibilidade da competição como estratégia de ensino em Educação Física (EF), tendo como objetivo compreender as perceções dos alunos relativamente ao seu envolvimento e desenvolvimento no contexto das aulas. A investigação, de natureza qualitativa, enquadra-se no compromisso de promover práticas pedagógicas mais conscientes, eficazes e humanistas.

Estruturado de forma a articular as experiências vividas com a reflexão fundamentada, este relatório aborda o percurso pessoal e profissional, o contexto escolar, a prática docente, a relação com a comunidade educativa e os contributos da investigação. Mais do que descrever, pretende-se partilhar uma visão crítica e construtiva sobre os desafios e aprendizagens que marcaram esta etapa essencial da formação inicial. Convida-se assim o leitor a percorrer um relato de experiências que, embora pessoais, refletem o compromisso com uma EF de qualidade, centrada no aluno e no seu desenvolvimento integral.

2. Enquadramento pessoal

2.1 Sobre Mim

O desporto, desde sempre, foi uma parte fundamental da minha vida. A paixão pelo movimento, pela superação e pelo trabalho em equipa sempre me acompanhou, mas foi o futebol que conquistou o meu coração. Desde criança, a emoção de marcar um golo e a camaradagem entre colegas de equipa foram momentos que moldaram a minha personalidade e os meus valores. Joguei futebol em clubes como o Planeta Goal e o Alpendorada, onde vivi experiências inesquecíveis e aprendi lições que levo para a vida. No entanto, quando ingressei na licenciatura de Desporto no Instituto Politécnico de Bragança, tive de fazer uma escolha difícil: deixar o futebol de lado para me dedicar aos estudos. Foi uma decisão complicada, mas necessária, pois não conseguia conciliar as duas coisas da forma que gostaria.

Apesar de me ter afastado temporariamente do futebol federado, o amor pelo jogo nunca desapareceu. Atualmente, jogo no Grupo Desportivo do Feira Nova, uma equipa de futebol amador, onde continuo a sentir a mesma alegria de pisar o campo e partilhar momentos únicos com os meus companheiros. O futebol, para mim, é mais do que um desporto, é uma forma de expressão, de conexão e de superação.

Após concluir a licenciatura, decidi explorar o mundo dos ginásios, onde trabalhei durante um ano e meio. No entanto, rapidamente percebi que aquela não era a minha verdadeira vocação. Sentia que faltava algo, que queria fazer mais do que ajudar as pessoas a melhorar fisicamente. Foi então que decidi

ingressar no MEEFEBS, uma decisão que mudou o rumo da minha carreira. Sempre tive um gosto especial por ajudar e ensinar. Quero não só ensinar os alunos a praticar desporto, mas também ajudá-los a tornarem-se melhores pessoas no futuro.

O meu gosto pela EF vai muito além da prática desportiva. Acredito que o desporto é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e social. Através dele, podemos ensinar valores como o respeito, a disciplina, a resiliência e o trabalho em equipa. Quero ser um professor que inspire os alunos a superarem-se, a acreditarem no seu potencial e a encararem a vida com determinação e otimismo. Para mim, a EF não se resume a jogar futebol ou a correr. É uma forma de preparar os jovens para os desafios da vida, ajudando-os a crescer física, mental e emocionalmente.

Hoje, olho para trás e vejo que todas as experiências que vivi, desde os campos de futebol até às salas de aula, me moldaram para ser quem sou. O desporto é e sempre será a minha paixão, e estou determinado a partilhar essa paixão com os outros, contribuindo para um futuro melhor através da educação e do exemplo.

Todas estas experiências moldaram a minha paixão pelo desporto e a forma como encaro a profissão docente. Essa bagagem pessoal foi colocada à prova e enriquecida durante o EP, uma etapa que não só me permitiu crescer como professor, mas também me desafiou a nível pessoal.

Ao iniciar o EP, não sabia exatamente o que esperar. Embora consciente dos desafios de um ambiente profissional, desconhecia o impacto profundo que teria no meu desenvolvimento. Desde as primeiras aulas e reuniões com o PC, percebi que o EP era também uma oportunidade única de autoconhecimento, superação de limites e descoberta de novas facetas da minha personalidade.

Esta fase ajudou-me a desenvolver valores como paciência, empatia, resiliência e capacidade para lidar com adversidades — qualidades que levo para além da vida profissional. As interações com colegas, alunos e professores mostraram-me a importância de criar relações positivas, manter humildade e

estar aberto ao feedback. Com o tempo, aprendi a encarar os desafios com maior maturidade e a responder de forma construtiva.

Olhando para trás, reconheço o EP como um marco na minha vida. Cada desafio superado e cada conquista contribuíram para me tornar uma pessoa mais consciente, atenta às necessidades dos outros e preparada para enfrentar, com determinação, os desafios que surgirem no futuro.

2.2 Expectativas iniciais

Ao iniciar o EP, tinha consciência de alguns desafios que poderia enfrentar, fruto das orientações e alertas recebidos durante o primeiro ano do mestrado. No entanto, também me foi transmitido que cada escola possui a sua própria identidade, dinâmica e forma de funcionamento, o que tornava impossível antecipar plenamente a experiência. Percebi que apenas o contacto direto com o PC e a vivência do contexto escolar me permitiriam compreender, de forma concreta, o que este percurso iria exigir de mim.

Sem expectativas definidas, percebi, logo na primeira reunião, o quão exigente e desafiante se apresentava o EP. Por um lado, senti-me bastante apreensivo e receoso de não estar à altura das responsabilidades que me seriam atribuídas, sobretudo devido à minha falta de experiência. Por outro lado, a exigência demonstrada pela escola e pelo PC refletia-se na promoção do envolvimento ativo dos EE no processo de ensinar e aprender, inclusive através do erro. Ao confiar-nos a execução de todas as tarefas inerentes ao nosso papel, transmitiam uma clara intenção de proporcionar uma preparação sólida e consciente, tanto a nível pessoal como profissional.

Após as primeiras reuniões e respetivas reflexões, tornou-se evidente para mim que este ano seria exigente, marcado por falhas inevitáveis e, certamente, aprendizagens significativas. Ainda assim, reconheci que este era precisamente o tipo de desafio de que necessitava para poder vir a exercer a profissão docente com confiança e competência, em qualquer escola do país.

Se esta etapa fosse fácil, dada a minha inexperiência na área, o EP não estaria a refletir a realidade da profissão docente, nem estaria a contribuir da melhor forma para o meu futuro.

Em suma, esperava, acima de tudo, ser capaz de ultrapassar as dificuldades que iriam surgir e, mais importante ainda, aprender com cada uma delas.

3. Enquadramento Institucional

3.1 Escola Cooperante

A escola cooperante onde decorreu o estágio situa-se no distrito do Porto, no concelho da Maia. A instituição encontra-se bem localizada, beneficiando de excelentes acessibilidades, tanto por via rodoviária como através de transportes públicos, incluindo ligações diretas de metro, o que facilita significativamente o acesso de alunos, professores e EE.

Trata-se de um estabelecimento de ensino público que oferece resposta educativa ao ensino básico e ao ensino secundário. Durante o período de EP, as turmas atribuídas pertenciam exclusivamente ao nível secundário, sendo que, neste ciclo, os alunos usufruem de duas aulas semanais de EF, organizadas em blocos de 90 minutos cada.

As aulas de EF são, por norma, lecionadas por um único docente. Contudo, em situações específicas, como no acompanhamento de alunos integrados no ensino especial ou no apoio a alunos estrangeiros com dificuldades de compreensão da língua portuguesa, é comum estar presente um segundo professor de EP. Este apoio visa facilitar a tradução de conceitos e garantir uma maior inclusão e eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

As instalações e equipamentos da escola são um dos seus pontos fortes, destacando-se entre as melhores infraestruturas disponíveis em estabelecimentos públicos de ensino. A nível interior, a EC conta com dois pavilhões cobertos. Um dedicado a desportos coletivos e outro para ginástica,

dança e outras atividades, além de uma sala para aulas teóricas e um espaço de armazenamento de material desportivo. Nos espaços exteriores, existe um campo de jogos (40m x 20m) equipado com duas balizas de futsal, quatro tabelas de basquetebol, uma pista de atletismo circundante e uma área de areia para treino de salto em comprimento. O vasto conjunto de equipamentos desportivos, mantido em excelente estado, permite a realização de diversas modalidades, sendo o seu pleno aproveitamento dependente de uma abordagem pedagógica bem estruturada.

O ambiente escolar na EC é marcado por um clima de convívio, aprendizagem e desenvolvimento cultural, onde os alunos não só adquirem conhecimentos académicos, mas também constroem a sua identidade, valores e competências sociais. A EC desempenha um papel fundamental no estabelecimento de relações interpessoais saudáveis, tanto entre alunos como entre estudantes e professores, preparando-os para os desafios do futuro pessoal e profissional.

Durante o período de estágio, foi possível observar o forte empenho da EC na criação de um ambiente educativo que promove o crescimento pessoal e o desenvolvimento social dos alunos. Através de um apoio contínuo, da promoção de relações saudáveis e da valorização de princípios como solidariedade, respeito e cooperação, a EC procura preparar os jovens para os desafios da sociedade atual. Embora o percurso académico seja exigente, a instituição disponibiliza as ferramentas pedagógicas e os valores fundamentais necessários para a formação de cidadãos responsáveis e profissionais competentes.

No que concerne às práticas pedagógicas e avaliação, a EC demonstra uma atenção constante às necessidades dos alunos e uma capacidade de inovação na abordagem educativa. As estratégias adotadas incluem a avaliação contínua das práticas letivas, o acompanhamento regular dos alunos e EE, e uma organização pedagógica que prevê reuniões de turma antes do início do ano letivo para análise do perfil dos estudantes, bem como reuniões intercalares para monitorização do progresso e ajustamento de estratégias.

Por fim, os objetivos educativos da EC centram-se em promover a continuação dos estudos no ensino superior, apoiar os alunos na obtenção de bons resultados com base no mérito e fomentar um ambiente de união, empatia e respeito. Desta forma, a EC não só prepara os alunos para os desafios académicos, mas também para as exigências da vida pessoal e profissional, formando indivíduos capazes de enfrentar o futuro com confiança e competência.

Em suma, a instituição destaca-se pela sua oferta educativa diversificada, infraestruturas de qualidade e um projeto educativo centrado no desenvolvimento integral dos alunos, consolidando-se como uma referência no ensino público na região da Maia.

3.2 Núcleo de Estágio

Segundo Barros et al. (2018), o NE representa um espaço fundamental de partilha e apoio mútuo entre EE, desempenhando um papel determinante na adaptação ao contexto escolar e no desenvolvimento profissional.

O NE foi composto por quatro EE, um PC e uma professora orientadora (PO), formando desde o início uma equipa coesa e colaborativa. A relação de trabalho estabelecida foi marcada por respeito mútuo, pela troca de experiências e pelo apoio contínuo, elementos que se revelaram essenciais para enfrentar os desafios da prática docente.

Logo na fase inicial, a unidade de ensino de Dança representou um momento marcante. Esta experiência exigiu planeamento conjunto das aulas, discussão de estratégias pedagógicas e o treino coletivo dos passos de dança, fortalecendo o espírito de equipa e promovendo a colaboração eficaz entre os EE. Esta início intenso consolidou a dinâmica do grupo e estabeleceu bases sólidas para as restantes etapas do estágio.

Ao longo de todo o percurso, a cooperação diária entre os membros do NE foram constantes, manifestando-se na preparação e organização das aulas, na reflexão conjunta sobre a prática docente e na troca de ideias, tanto em contextos formais como informais. A partilha espontânea de sugestões e

melhorias contribuiu para uma maior flexibilidade e eficiência no ensino, permitindo uma melhoria contínua do trabalho pedagógico. Apesar de cada elemento do núcleo ter as suas responsabilidades individuais fora do EP, houve sempre um esforço coletivo para ajudar o próximo, demonstrando constante disponibilidade e espírito de equipa.

Nesta dinâmica, o papel do PC foi determinante. Como destaca Nascimento (2018), o PC opera como um catalisador da mudança pedagógica, promovendo não apenas a aquisição de competências técnicas, mas também o desenvolvimento de uma postura reflexiva e inovadora. Ao longo do EP, o PC incentivou-nos a experimentar abordagens criativas, sem nunca negligenciar o rigor científico e metodológico.

De igual forma, a PO teve uma presença marcante, assumindo o papel de elo entre a escola e a faculdade, tal como refere Barros et al. (2018). A PO mostrou-se sempre presente e acessível, fosse para esclarecer dúvidas, partilhar experiências ou apoiar na resolução de desafios. A sua orientação, apoio e disponibilidade para esclarecer dúvidas ou partilhar experiências foram fundamentais para criar um ambiente seguro e propício à aprendizagem.

Os valores que nortearam o trabalho do NE — cooperação, amizade e crescimento contínuo — estiveram na base do sucesso do estágio. Para além de alcançar os objetivos pedagógicos, esta experiência permitiu construir relações profissionais e pessoais duradouras.

Em síntese, a experiência no NE destacou-se pela coesão do grupo, pela partilha constante de conhecimentos e pelo ambiente de apoio mútuo. Estes fatores foram decisivos para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva e inovadora, reforçando a importância do trabalho em equipa na formação de futuros professores de EF.

3.3 Caracterização da turma

Durante o primeiro período do EP, os EE lecionaram apenas a uma turma. Nos períodos subsequentes, devido a alterações impostas pela EC, foi

implementado um sistema de rotatividade entre as três turmas atribuídas ao PC, alternando de três em três semanas. Deste modo, em cada ciclo de três semanas, um dos EE ficava sem turma atribuída. Esta rotatividade revelou-se positiva, pois proporcionou o desafio de lecionar a turmas com perfis distintos, exigindo adaptações constantes na abordagem pedagógica.

Foi elaborada uma ficha de caracterização do aluno (Anexo B), a partir da qual recolhi as informações abaixo indicadas, mediante o consentimento prévio dos respetivos encarregados de educação.

A turma de 11º ano que lecionei durante o 1º período, pertencia ao curso científico humanístico de ciências e tecnologias e era composta por 20 alunos, duas raparigas e 18 rapazes, com uma média de idades de 15,7 anos.

Segundo as informações fornecidas pelos alunos, alguns apresentam doenças crónicas, embora poucos façam uso regular de medicamentos. Também foram identificadas dificuldades visuais em determinados alunos, e alguns já passaram por intervenções cirúrgicas.

De um modo geral, os alunos revelavam uma boa disponibilidade motora, facto que se relacionava com a prática regular de atividade física fora do contexto escolar. Essa vivência desportiva refletia-se numa maior motivação para a disciplina de EF, tornando-os mais participativos e empenhados nas tarefas propostas. Paralelamente, manifestavam expectativas elevadas quanto à continuidade dos estudos no ensino superior, aspeto que contribuía para um ambiente de aprendizagem mais exigente e orientado para o sucesso académico. Contudo, o empenho dos alunos variava significativamente consoante a modalidade, demonstrando maior motivação nos desportos coletivos, como o andebol e o voleibol, e menor envolvimento em GA, JTP, a CO e DS. Regista-se, ainda, que o comportamento do grupo se mostrou frequentemente insatisfatório, com excesso de brincadeiras e atitudes pouco adequadas que comprometiam o normal desenvolvimento das aulas e exigiam intervenção constante para manter o ambiente propício à aprendizagem.

A turma do 12º ano, a quem lecionei nos 2º e 3º períodos, pertenciam ao curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. Composta por 20 alunos, com uma média de idades de 16,8 anos, a turma apresentava 17 alunos do sexo masculino e três do feminino. Os alunos demonstravam apreço pela escola e pelo estudo, o que se refletia num comportamento exemplar em sala de aula.

Revelavam-se bastante ambiciosos, uma vez que todos aspiravam a ingressar no ensino superior, destacando-se pelo seu interesse, educação, responsabilidade e espírito cooperativo. Além disso, todos praticavam exercício físico fora do contexto escolar, facto que contribuía positivamente para o seu desempenho nas aulas.

No que diz respeito a questões de saúde, quatro alunos possuíam doenças crónicas ou alergias, nomeadamente rinite, sinusite e asma alérgica, sendo que três deles fazem medicação regular.

A turma em questão destacava-se pela sua elevada disponibilidade e competência a nível motor, demonstrando um notório empenho e motivação em todas as atividades propostas. Este entusiasmo facilitava consideravelmente a intervenção pedagógica, embora exigisse um esforço acrescido da nossa parte no sentido de os desafiar adequadamente, uma vez que os próprios alunos procuravam constantemente superar-se. Revelavam uma atitude proativa, com intervenções sistemáticas no sentido de aperfeiçoarem o seu desempenho, tanto no âmbito prático como no teórico. Acresce que esta turma se distinguia pelo comportamento exemplar

Já uma outra turma lecionada no 2º e 3º período era do 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e composta por 19 alunos com uma média etária de 16 anos, dos quais 12 eram do sexo feminino e sete do sexo masculino. Dois dos alunos integravam a UAARE (Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola), refletindo um perfil académico diferenciado. No que concerne às aspirações futuras, 17 alunos manifestavam a intenção de prosseguir estudos no ensino superior, evidenciando uma forte motivação académica. Relativamente a questões de saúde, sete alunos apresentavam

condições médicas variadas, incluindo asma, tiroidismo, foliculite, ruminação, gastroenterite autoimune, bem como problemas auditivos e visuais, informação esta que foi determinante para adaptar as estratégias pedagógicas às suas necessidades específicas. No âmbito extracurricular, 12 alunos praticam atividades desportivas.

Esta turma destacava-se como a que apresentava maiores dificuldades ao nível das capacidades motoras entre todas as turmas acompanhadas. De um modo geral, revelava-se como o grupo menos empenhado nas atividades propostas, demonstrando níveis de motivação particularmente baixos, com uma tendência recorrente para procurar formas de minimizar o seu esforço ou, em alguns casos, de evitar a participação nas aulas. Contudo, importa salientar que, no que diz respeito ao comportamento em contexto de aula, este mantinha-se dentro de parâmetros satisfatórios.

4. Enquadramento Operacional

4.1 Conceção da Educação

A conceção da EF corresponde à compreensão do seu papel no contexto educativo, englobando fundamentos, objetivos e metodologias. É reconhecida como uma área essencial para o crescimento global dos alunos, promovendo não só a aptidão física (AF), mas também competências sociais, cognitivas e emocionais. As visões sobre a EF variam significativamente entre professores, influenciadas pelas suas crenças, experiências profissionais e formação inicial. Cada docente interpreta e operacionaliza a disciplina a partir da sua perceção do contributo da EF para o desenvolvimento dos alunos, refletindo isso nas práticas pedagógicas adotadas (Asakura & Shimizu, 2018). Além disso, o contexto escolar, o perfil dos estudantes, os recursos disponíveis e a realidade sociocultural condicionam fortemente as decisões didáticas. Assim, compreender o papel da EF implica articular fatores pedagógicos, contextuais e individuais que moldam a ação docente.

Neste sentido, a EF deve ser entendida como um espaço de aprendizagem transversal, articulando a promoção da saúde com a transmissão

de valores e a valorização da cultura corporal e desportiva. O seu lugar no currículo escolar deve ser encarado como prioritário, assegurando uma formação equilibrada e alinhada com as exigências da sociedade contemporânea (Ministério da Educação, 2018). Para sustentar essa relevância, é crucial analisar diferentes abordagens de ensino e a sua adequação aos contextos e perfis dos alunos.

A análise crítica dos modelos de ensino em EF torna-se fundamental face à diversidade dos contextos e perfis de alunos. O ensino tradicional, de natureza diretiva e centrado na reprodução de movimentos, tem sido progressivamente questionado por modelos mais centrados no aluno e no processo de aprendizagem (Metzler & Colquitt, 2021). Entre estas, destaca-se o Teaching Games for Understanding (Bunker & Thorpe, 1982) (TGfU) surge como alternativa pedagógica relevante, ao privilegiar a compreensão tática, a tomada de decisão e a adaptação às dinâmicas do jogo (Kirk & MacPhail, 2002). Esta abordagem vai ao encontro das orientações curriculares nacionais (Ministério da Educação, 2018), depende fortemente da formação docente e das condições oferecidas por cada escola, exigindo reflexão crítica na sua implementação e ajustamento aos objetivos curriculares e às características dos alunos.

Para além das metodologias, a EF enfrenta hoje desafios decorrentes da era digital e do aumento dos estilos de vida sedentários. Num sistema educativo ainda centrado nos resultados académicos convencionais, esta disciplina afirma-se como espaço privilegiado de promoção de estilos de vida ativos. No entanto, a sua ação não se deve restringir à compensação da inatividade física, mas antes integrar um propósito pedagógico mais alargado, que leve os alunos a refletirem sobre a sua corporalidade e relação com a tecnologia (Rose, 2001). Superar visões redutoras — que veem a EF apenas como instrumento de saúde ou a tecnologia apenas como obstáculo — implica adotar estratégias que articulem desenvolvimento motor e reflexão crítica sobre o quotidiano contemporâneo (Nyberg & Larsson, 2014).

Neste contexto, a EF pode desempenhar um papel relevante no fortalecimento da autonomia e da capacidade de autorregulação dos alunos. Tal

como defendem Quennerstedt (2019) e Kirk (2009), a aplicação de modelos pedagógicos inovadores deve ser acompanhada por práticas que promovam a consciência dos processos de aprendizagem. A “pedagogia da hesitação” (Quennerstedt, 2019) e os princípios de Dewey (1938), ao valorizarem momentos de pausa, questionamento e análise, sublinham a importância de criar oportunidades sistemáticas de autoavaliação e ajuste de estratégias. Desta forma, a EF contribui para a formação de indivíduos mais autónomos, reflexivos e preparados para os desafios da atualidade (Siedentop, 1996; Ministério da Educação, 2018).

Por fim, a EF deve assumir-se como disciplina promotora de cidadania crítica e participação ativa. Isso implica rejeitar abordagens meramente instrumentais ou recreativas, adotando uma visão integradora e culturalmente relevante. Como referem Batista e Queirós (2014), é necessário rejeitar abordagens instrumentais ou meramente recreativas e adotar uma visão integradora que valorize a consciência corporal (Bento, 1999) e a apropriação crítica da cultura desportiva (Bracht, 1999). O futuro da disciplina passa pela adoção de modelos pedagógicos centrados na tomada de decisão, na adaptação e na reflexão (Quennerstedt, 2019), numa resposta articulada aos desafios colocados pela cultura digital e pela passividade física. Alinhada com as recomendações da UNESCO (2015), a EF deve promover práticas inclusivas e culturalmente relevantes, preparando os jovens não só para uma vida ativa, mas para uma cidadania consciente. Neste processo, o papel do professor é central: apoiado por políticas educativas claras, deve transformar a EF num espaço onde o movimento se alia à cognição e à emoção, formando cidadãos críticos, autónomos e socialmente envolvidos (Bento, 2012; Siedentop, 1996; Ministério da Educação, 2018).

Esta conceção de EF, sustentada pela literatura e orientações curriculares, reflete a visão que pretendo adotar na minha prática docente, enquanto futuro professor comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos.

4.2 Planeamento

4.2.1 Planeamento anual

O planeamento anual (PA) constitui um pilar essencial para a eficácia da EF, garantindo uma organização estruturada e progressiva das aprendizagens ao longo do ano letivo. Ao estabelecer objetivos pedagógicos claros e mensuráveis, orientados pelas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), permite uma gestão eficaz do tempo e dos recursos, adaptando-se às necessidades diversificadas dos alunos. Um planeamento bem delineado promove a inclusão, ao prever estratégias diferenciadas que acolhem a diversidade funcional, cultural e social dos alunos. Além disso, assegura coerência curricular, articulando-se com os documentos orientadores nacionais, e favorece aprendizagens significativas, ao integrar atividades contextualizadas que conectam o movimento à vida quotidiana. Desta forma, o planeamento não só otimiza o processo de ensino-aprendizagem, como reforça o valor educativo da disciplina, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

Tendo como referência o calendário escolar e o número de aulas previstas, estes elementos fundamentaram a estruturação do PA, estabelecendo uma articulação coerente com os níveis de planeamento meso (unidade didática (UD)) e micro (aulas).

De acordo com o calendário escolar, as atividades letivas iniciaram a 12 de setembro de 2024, conforme indicado na figura 8. A EC estrutura o ano letivo em três períodos e contemplou três interrupções (tabela 1). Considerando tratar-se de turmas do ensino secundário, o encerramento do ano letivo ocorreu a 6 de junho de 2025.

Tabela 1 Calendário escolar 24/25

1.º Período		Interrupções
Início	12 de setembro de 2024	
Termo	17 de dezembro de 2024	
2.º Período		de 18 de dezembro de 2024 a 5 de janeiro de 2025
Início	6 de janeiro de 2025	de 3 a 5 de março de 2025
Termo	4 de abril de 2025	de 7 a 21 de abril de 2025
3.º Período		
Início	22 de abril de 2025	
Termo	6 de junho para 9º, 11º e 12º anos 13 de junho 5º, 6º, 7º, 8º e 10º anos 27 de junho para Pré, 1º ciclo	

Para a turma que me foi designada inicialmente, do 11º ano, realizei o PA, o plano periodal e as UD de danças sociais (DS) e andebol (Anexo C). Contudo, no segundo e terceiro períodos, devido a uma alteração horária do PC, transitou-se para um sistema de rotação, conforme já mencionado anteriormente. Embora os PA e planos periodais das diferentes turmas já estivessem concluídos, as UD tiveram de ser desenvolvidas em colaboração com os EE do NE que iriam lecionar as mesmas turmas numa determinada modalidade. Por vezes, assumir uma turma a meio de uma UD exigiu um acompanhamento mais próximo das aulas dos colegas, garantindo a continuidade lógica do processo de ensino-aprendizagem, a equidade na avaliação e a coerência no acompanhamento pedagógico. Este cuidado também evitou que os alunos percebessem discrepâncias significativas na comunicação ou na estrutura da aula durante a transição entre professores. Esta experiência evidenciou a relevância do trabalho colaborativo, não apenas como estratégia organizacional, mas como elemento essencial para a qualidade e consistência da prática docente.

No que diz respeito ao número de aulas previstas para o ano letivo 2024/2025, estava inicialmente planeado um total de 128 aulas (ANEXO G). Contudo, devido a interrupções e imprevistos, tais como greves, atividades promovidas pela escola e questões de saúde, foram efetivamente lecionadas 114 aulas.

Ao refletir sobre a organização anual da disciplina, importa considerar que a planificação em EF pode assumir diferentes modelos, cada um com potencialidades e fragilidades próprias (Mesquita, 1998; Metzler & Colquitt, 2021). O modelo por blocos, tradicional e amplamente utilizado, organiza as modalidades de forma concentrada, permitindo uma imersão profunda em cada conteúdo e facilitando a gestão logística de espaços monovalentes. No entanto, pode conduzir a uma fragmentação das aprendizagens e à descontinuidade entre unidades didáticas, limitando a retenção a longo prazo (Mosston & Ashworth, 2002). O modelo por etapas, em contraste, distribui os conteúdos ao longo do ano letivo, promovendo ciclos de revisão e consolidação, o que favorece a aquisição de competências permanentes e a articulação entre domínios (motor, cognitivo e socio afetivo). Contudo, exige espaços polivalentes

e uma gestão curricular mais complexa, nem sempre compatível com as rotinas escolares (Rink, 2014). Por fim, o modelo de prática distribuída ou “misto” combina elementos dos dois anteriores, alternando períodos de concentração e distribuição de conteúdos, o que pode mitigar limitações de cada abordagem. Este modelo adapta-se melhor a contextos com restrições de tempo ou partilha de turmas, mas requer uma coordenação pedagógica rigorosa para evitar superficialidade (Vicianá, 2016). Em qualquer caso, a eficácia do planeamento depende da capacidade de conciliar coerência curricular e flexibilidade, assegurando aprendizagens significativas e inclusivas, tal como preconizam as orientações nacionais (Ministério da Educação, 2018).

No contexto específico deste EP, o modelo adotado foi exclusivamente o modelo por blocos. Esta opção justificou-se pela sua potencialidade em garantir continuidade e sequência lógica no processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma imersão coerente e progressiva nos conteúdos. Ao trabalhar cada modalidade de forma isolada e sequencial, os alunos beneficiaram de um aprofundamento técnico e tático mais consistente, evitando a fragmentação característica de modelos distribuídos. Além disso, o modelo por blocos facilitou a gestão logística da escola, adaptando-se naturalmente à disponibilidade de espaços e equipamentos específicos para cada atividade. Assim, a escolha revelou-se estratégica, assegurando eficácia didática, e otimização dos recursos disponíveis.

Importa ainda sublinhar que, segundo as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), o planeamento em EF deve integrar de forma equilibrada três domínios fundamentais: as atividades físicas, a AF e os conhecimentos. Neste sentido, os professores de EF da EC elaboraram um documento para o PA que distribui sistematicamente estas três áreas ao longo de cada período letivo (ANEXO Q). Contudo, este planeamento, embora estruturado e intencional, não deve ser entendido como rígido. A sua implementação requer flexibilidade para se adaptar a múltiplos fatores, como o perfil específico de cada turma, as suas necessidades particulares, as contingências logísticas decorrentes da rotatividade dos espaços e materiais, ou situações imprevistas como questões de saúde. Assim, ajustes nas unidades

didáticas são essenciais para garantir que o ensino se mantenha eficaz e que os alunos estejam plenamente envolvidos (Vicianá, 2016).

4.2.2 Implementação do planeamento anual

No que respeita à implementação prática do planeamento, destacou-se a ênfase atribuída pelo PC ao desenvolvimento AF, visando dotar os alunos de conhecimentos e competências básicas que lhes permitissem dar continuidade a um trabalho autónomo de condicionamento físico para além do contexto escolar. Esta preocupação justificava-se pelo facto de muitos alunos, ao concluírem a escolaridade, não possuírem os conhecimentos necessários para estruturar e realizar um treino adequado de forma independente.

No 11º ano, cada aula iniciava-se com 15 a 20 minutos dedicados à condição física, inicialmente estruturados e lecionados pelo EE, com enfoque em duas componentes fundamentais, a capacidade aeróbia e a capacidade neuromuscular. À medida que os alunos assimilavam os conceitos teóricos e práticos, a responsabilidade pela planificação e condução destes momentos era progressivamente transferida para grupos de trabalho que, de acordo com uma calendarização predefinida, preparavam e orientavam as sessões, alternando entre as duas componentes. O processo culminava na fase de planificação individual, em que cada aluno, no caso do 11º ano, assumia a responsabilidade de estruturar e executar o seu próprio plano de condição física, dedicando um dos dois momentos semanais à componente aeróbia e o outro à componente neuromuscular.

Já no 12º ano, beneficiando da experiência adquirida no ano anterior, os alunos realizaram o plano individualizado ao longo de todo o ano letivo. Para garantir a transparência e a qualidade do processo, os critérios de avaliação, elaborados pelo PC e pelos EE (Anexo D), foram disponibilizados desde o início, permitindo que os alunos orientassem o seu trabalho com base em parâmetros claros e objetivos.

Paralelamente à componente de AF, o PA contemplou seis matérias distribuídas por diferentes subáreas, assegurando uma abordagem diversificada

e abrangente das atividades físicas. Na subárea dos jogos desportivos coletivos, foram selecionados o andebol e o voleibol, modalidades que promovem não apenas o desenvolvimento das capacidades técnicas e táticas, mas também valores como o trabalho em equipa e a cooperação. Na subárea da ginástica, optou-se pela acrobática, privilegiando o aperfeiçoamento de habilidades fundamentais, como o controlo corporal, o equilíbrio e a coordenação. No domínio das atividades rítmicas expressivas, a escolha recaiu sobre as DS, especificamente o chá-chá-chá, permitindo aos alunos explorar a expressão corporal e a criatividade, num contexto culturalmente enriquecedor. Por fim, nos subdomínios de opção, foram integrados os jogos tradicionais portugueses (JTP), que fomentam a ligação à cultura local, e a corrida de orientação (CO), atividade que alia a capacidade física ao raciocínio estratégico e à leitura de mapas. Esta seleção, articulada com os objetivos das Aprendizagens Essenciais, visou proporcionar experiências motoras variadas e significativas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

No que diz respeito à área dos conhecimentos, embora o PA previsse a sua abordagem ao longo dos três períodos letivos, a sua lecionação concentrou-se apenas nos primeiro e segundo períodos. Durante o primeiro período, os alunos tiveram aulas teóricas dedicadas aos métodos e meios de treino, conteúdos que visavam fornecer-lhes as bases necessárias para a construção e implementação dos seus planos de condição física. No segundo período, o enfoque recaiu sobre os fatores de risco associados à prática de atividades físicas. A distribuição destes conteúdos, ilustrada na tabela 2, revela uma integração equilibrada com as outras áreas, destacando-se a inclusão sistemática da AF em todas as aulas.

Tabela 2 - Planificação do 2º Período

	SEMANA	DIA	INÍCIO	FINAL	ESPAÇO	MODALIDADE	AULA
1ªS	06/01 a 10/01	Quarta	10:05h	11:35h	Sala de Ginástica/Dança	Ginástica acrobática	49 e 50
		Sexta	15:15h	16:45h	Sala de Ginástica/Dança	Ginástica acrobática	51 e 52
2ªS	13/01 a 17/01	Quarta	10:05h	11:35h	Sala de Ginástica/Dança	Ginástica acrobática	53 e 54
		Sexta	15:15h	16:45h	Sala de Ginástica/Dança	Ginástica acrobática	55 e 56
3ªS	20/01 a 24/01	Quarta	10:05h	11:35h			
		Sexta	15:15h	16:45h			
4ªS	27/01 a 31/01	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 1	Ginástica acrobática	57 e 58
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 1	Ginástica acrobática QA	59 e 60
5ªS	03/02 a 07/02	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 1	Ginástica acrobática	61 e 62
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 1	Ginástica acrobática Avaliação Sumativa	63 e 64
6ªS	10/02 a 14/02	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 1	Voleibol Avaliação Diagnóstica	65 e 66
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 1	Voleibol	67 e 68
7ªS	17/02 a 21/02	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 2	Voleibol	69 e 70
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 2	Voleibol	71 e 72
8ªS	24/02 a 28/02	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 2	Voleibol	73 e 74
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 2	Fatores de risco associados à prática das atividades físicas	75 e 76
9ªS	03/03 a 07/03	Quarta	10:05h	11:35h		CARNAVAL	
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 2	Fatores de risco associados à prática das atividades físicas	77 e 78
10ªS	10/03 a 14/03	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 2	Voleibol	79 e 80
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 2	Voleibol	81 e 82
11ªS	17/03 a 21/03	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 3	Voleibol	83 e 84
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 3	Voleibol	85 e 86
12ªS	24/03 a 28/03	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 3	Voleibol	87 e 88
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 3	Voleibol	89 e 90
13ªS	31/03 a 4/04	Quarta	10:05h	11:35h	Pavilhão Espaço 3	Avaliação Sumativa Voleibol	91 e 92
		Sexta	15:15h	16:45h	Pavilhão Espaço 3	Auto e Heteroavaliação	93 e 94

4.2.3 Unidade Didática

A UD constitui uma etapa fundamental no planeamento do ensino, ao estruturar a sequência dos conteúdos e das atividades, servindo de suporte para a elaboração dos planos de aula e promovendo uma progressão coerente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Rink, 2014). As UD eram desenvolvidas em colaboração pelos EE sempre que estes lecionavam a mesma modalidade, garantindo coerência pedagógica, contudo, quando as modalidades diferiam, o planeamento era realizado individualmente. Em ambos os casos, a estruturação das UD adaptava-se ao perfil e às necessidades específicas de cada turma, assegurando uma abordagem diferenciada e contextualizada.

As UD foram concebidas com base no Modelo de Estruturas de Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), sendo implementadas mediante a seguinte abordagem: quando exigida avaliação diagnóstica (AD), como ocorreu no andebol e voleibol, a UD era desenvolvida após essa AD, nos casos em que não se justificava (ginástica acrobática (GA), DS, JTP e CO), a UD era realizada antes da primeira aula da matéria. Todas as UD integraram sistematicamente as quatro categorias transdisciplinares (habilidades motoras, cultura desportiva, fisiologia e treino da condição física e conceitos psicossociais) e articularam-se com as fases do processo de ensino-aprendizagem e funções didáticas (Módulo IV do MEC). Tal como referido por Rink (2014) e Mesquita (1998), a eficácia do

planeamento reside na sua capacidade de articular teoria e prática, criando um ambiente de aprendizagem que promove o desenvolvimento integral dos alunos. A integração de categorias transdisciplinares assegura que as aulas não se limitem ao desenvolvimento de habilidades motoras, mas incluam também dimensões cognitivas e socioafetivas, essenciais para uma formação holística.

Na construção das UD surgiram constrangimentos relacionados com a definição da progressão dos conteúdos, a escolha do modelo mais adequado e a necessidade de adaptação face a imprevistos.

No processo de elaboração das UD surgiram alguns constrangimentos que exigiram reflexão e capacidade de adaptação. Um dos principais desafios consistiu em definir a progressão mais adequada dos conteúdos, de forma a garantir uma aprendizagem sequencial e coerente. Acresce a este ponto a dificuldade em selecionar o modelo mais ajustado, considerando simultaneamente as características da unidade em questão e o perfil da turma. Para além disso, foi necessário proceder a adaptações sempre que, por motivos imprevistos, não era possível realizar uma aula, o que implicava reorganizar objetivos e estratégias sem comprometer a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Para ultrapassar estes constrangimentos, recorri a diferentes estratégias que se revelaram fundamentais para o meu crescimento. A partilha de ideias e experiências com os colegas do NE foi decisiva na definição de progressões mais adequadas e na construção de soluções criativas para os imprevistos. O feedback regular do PC permitiu alinhar as decisões pedagógicas com critérios de eficácia e segurança, reforçando a coerência das opções tomadas. Em situações inesperadas, procurámos sempre ajustar as UD de modo que os alunos não fossem prejudicados, privilegiando os conteúdos essenciais. Também foi necessário reformular a gestão das aulas para otimizar o tempo de aprendizagem, por exemplo, inicialmente apenas um grupo apresentava um trabalho em cada aula, mas para garantir que todos tivessem oportunidade de o fazer, passámos a organizar duas apresentações por aula. Estas adaptações permitiram manter a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e assegurar que os objetivos fundamentais fossem alcançados.

A tabela 3 apresenta a fundamentação teórica utilizada no planeamento das UD e aulas. Os JTP e a CO não constam da tabela, uma vez que eram os

próprios alunos, organizados em grupos, que estruturavam essa componente das aulas.

Tabela 3 - Base teórica para o planeamento

Autor	Utilidade	Matéria
Lebre, L. Á. C. E. (2011)	Este artigo fornece princípios metodológicos essenciais para ensinar DS, como o chá-chá-chá, através de uma abordagem criativa e estruturada, integrando corpo, espaço, tempo e relação em contexto educativo.	Danças Sociais 11º ano
Estriga, M. L., & Moreira, I. (2014)	O dossier fornece um modelo estruturado para ensinar andebol na escola, adaptando regras, táticas e técnicas aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.	Andebol 11º ano
Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015)	Oferece um modelo progressivo e estruturado para o ensino do voleibol, adaptando estratégias e conteúdos às diferentes fases de aprendizagem.	Voleibol 11º ano
Russell, K. (2010)	Proporciona os fundamentos essenciais da ginástica e da literacia motora, estruturando o ensino de forma pedagógica e progressiva,	Ginástica Acrobática 11º ano
Batista, P., Graça, A., & Estriga, M.	Proporciona princípios técnicos, táticos e metodológicos essenciais para o ensino do futebol de forma progressiva e adaptada a diferentes idades e níveis.	Futebol 12º ano

4.2.4 Plano de aula

Um plano de aula constitui um instrumento fundamental para a organização do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação de forma estruturada. Segundo Rink (2014), o plano de aula deve ser concebido como um guia flexível que permita a progressão das aprendizagens, adaptando-se constantemente às necessidades e características dos alunos. O autor defende que a eficácia do planeamento reside na sua capacidade de articular atividades sequenciais e intencionais, promovendo o desenvolvimento gradual de competências. Esta perspetiva é corroborada por Mesquita et al. (2015), que enfatizam a importância de alinhar o plano de aula com os objetivos da UD, garantindo coerência pedagógica ao longo do processo. Juntos, estes autores destacam o plano de aula como ferramenta essencial para uma prática docente reflexiva e orientada para resultados.

Tal como a UD e o PA, o plano de aula é um documento suscetível a ajustes em função de múltiplos fatores. No início do estágio, o PC concedeu autonomia aos EE para desenvolverem um plano de aula modelo, que foi posteriormente validado após refinamentos (Anexo E). A estrutura adotada organizava-se em três fases: uma fase inicial, com aquecimento ligado aos conteúdos, uma parte fundamental, que integrava o trabalho de AF seguido das atividades físicas e uma fase final, dedicada à reflexão e ao envolvimento ativo dos alunos na sua aprendizagem. Em relação aos planos de aula direcionados para a área dos conhecimentos (Anexo F), estes apresentavam diferenças significativas, pelo que o PC recomendou a adoção de um modelo específico de plano, que foi mantido até ao final do ano letivo.

4.3 Realização

A fase de execução do ensino representa o momento em que o planeamento pedagógico se transforma em ação. Para além da preparação prévia, é nesta etapa que o professor tem de gerir variáveis inesperadas,

exigindo competências de adaptação e tomada de decisão em tempo real (Alarcão, 2011).

Na EF, este processo implica equilibrar dimensões cognitivas, sociais, afetivas e motoras. Rink (2014) destaca a importância de privilegiar o tempo de prática efetiva, enquanto Metzler e Colquitt (2021) sublinha a necessidade de um ensino intencional, centrado em aprendizagens significativas.

Os modelos instrucionais oferecem estruturas que orientam planeamento, aplicação e avaliação (Joyce, Weil & Calhoun, 2015). Contudo, não existe um modelo único que responda a todos os contextos (Mosston & Ashworth, 2002). Cabe ao docente refletir criticamente sobre a adequação de cada abordagem, podendo combiná-las para responder às necessidades dos alunos (Rink, 2014). Esta reflexão foi central na minha prática, uma vez que cada modalidade exigiu adaptações diferentes.

4.3.1 Danças Sociais

Nesta unidade foi adotado um modelo híbrido que integrou estratégias do Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine & Stevens, 1986), do Modelo Desenvolvidor de Tarefas (Rink, 2014), do Ensino por Pares (Mosston & Ashworth, 2002) e do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Dyson & Casey, 2016). Este modelo híbrido visou equilibrar a eficiência técnica com a interação social e a autonomia progressiva.

A fase inicial, estruturada segundo o MID e o Modelo Desenvolvidor de Tarefas, garantiu sequenciação clara e correção de erros. Posteriormente, o recurso ao Ensino por Pares e ao MAC promoveu cooperação, coavaliação e responsabilidade mútua.

Apesar da planificação, surgiram desafios. Na instrução, dediquei demasiado tempo a explicações, reduzindo a prática, erro frequente em professores em início de carreira (Rink, 2014). Também o posicionamento durante as demonstrações se revelou decisivo: ao optar por ficar de frente para

o espelho, mesmo contrariando a minha preferência, os alunos compreenderam melhor os movimentos, confirmando a importância de ajustar a estratégia às suas necessidades (Mosston & Ashworth, 2002).

“[...] percebi que tenho de lidar melhor com o comportamento dos alunos para não ficar tão afetado ao ponto de prejudicar a minha performance. A organização dos alunos no espaço e a demonstração dos exercícios com vários ritmos e planos são outros fatores importante a serem trabalhados para ter uma aula mais fluida.”

EE, 18 de setembro de 2024

Na gestão, as transições foram inicialmente demoradas, como alerta Evertson e Emmer (2017) quando não existem rotinas bem definidas. Já no clima de aula, a tendência para transformar momentos de aprendizagem em brincadeira exigiu maior consistência na aplicação de regras (Siedentop, 2022). A disciplina evoluiu de forma faseada, seguindo o princípio da progressão na autoridade (Alarcão, 2011).

A experiência reforçou três aprendizagens principais: privilegiar a prática em detrimento de explicações longas, adaptar o posicionamento às necessidades dos alunos e estabelecer rotinas de gestão desde o início.

4.3.2 Andebol

Nesta modalidade foi utilizada uma abordagem integrada, articulando o TGfU (Bunker & Thorpe, 1982), o MID (Rosenshine & Stevens, 1986) e o MAC (Dyson & Casey, 2016). Enquanto o TGfU (Bunker & Thorpe, 1982) promoveu a compreensão tática através de jogos reduzidos, o MID (Rosenshine & Stevens, 1986) consolidou os fundamentos técnicos e o MAC (Dyson & Casey, 2016) incentivou a entreajuda em pequenos grupos.

Esta combinação assegurou progressão desde a técnica isolada até à sua aplicação em jogo real. O maior domínio da matéria permitiu-me dar feedback

mais preciso, confirmando que o conhecimento profundo do conteúdo é determinante para a eficácia docente (Rosenshine, 2012).

“[...] optei por trabalhar com equipas homogêneas a maior parte da aula, o que resultou num empenho e numa intensidade muito maior por parte dos alunos.”

EE, 8 de novembro de 2024

Na gestão, implementei tarefas suplementares para evitar tempos mortos, mas percebi que alguns alunos desvalorizavam a sua importância. A solução passou por explicar melhor a relevância pedagógica de cada exercício, reforçando a ligação entre tarefa e objetivo.

“Os alunos que realizavam a tarefa suplementar, ficaram desmotivados. Numa próxima aula, tenho de explicar melhor aos alunos o porquê de eles estarem a realizar a tarefa e implementar um critério de êxito, de forma a motivar mais os alunos.”

EE, 27 de novembro de 2024

Persistiram resistências disciplinares, como contestação de regras, situação descrita por Siedentop et al. (2020) como necessidade de negociar significados em turmas experientes. Ainda assim, a integração de estratégias estruturadas com momentos de participação dos alunos revelou-se produtiva.

4.3.3 Ginástica Acrobática

Nesta modalidade articulou-se o MID (Rosenshine & Stevens, 1986), o MAC (Dyson & Casey, 2016) e o Ensino por Pares (Mosston & Ashworth, 2002), procurando garantir segurança técnica e fomentar a criatividade. O MID

(Rosenshine & Stevens, 1986) foi essencial na aprendizagem das figuras básicas, enquanto as dinâmicas cooperativas favoreceram a construção de coreografias adaptadas às capacidades dos grupos.

Apesar de menor domínio inicial, o estudo autónomo permitiu maior segurança. Seguindo Metzler e Colquitt (2021), a colaboração com os EE foi essencial para supervisionar eficazmente os grupos. O clima e a disciplina melhoraram à medida que adotei uma postura mais assertiva.

“Nesta aula, chamei muitas vezes à atenção do aluno para erros na postura e na colocação dos pés, mesmo assim, por vezes eles voltavam a cometer o mesmo erro e, para não me repetir, por vezes não dava o feedback (apenas em relação à postura). Numa próxima, SEMPRE que verificar um erro de postura, devo dar o feedback.”

EE, 17 de janeiro de 2025

Apesar da frustração inicial, aprendi que, na GA, o feedback sobre postura deve ser insistente, mesmo que pareça repetitivo, dado o risco de lesões.

4.3.4 Futebol

Nesta modalidade, adotou-se uma abordagem pedagógica que combinava estratégias do TGfU (Bunker & Thorpe, 1982), do MAC (Dyson & Casey, 2016) e do Ensino por Pares (Mosston & Ashworth, 2002), visando desenvolver tanto a inteligência tática como as competências sociais dos alunos. O TGfU (Bunker & Thorpe, 1982) estruturou a UD a partir da tomada de decisão, em vez do foco exclusivo nos princípios técnicos.

O domínio da modalidade conferiu-me maior segurança, permitindo instrução clara e feedback preciso (Rosenshine, 2012). Contudo, surgiram dificuldades logísticas nas transições entre espaços, quando os alunos ficavam sem tarefas definidas.

“Outro ponto que observei foi que, enquanto eu montava os exercícios, alguns alunos ficaram parados, sem uma tarefa específica para realizar. Esse tempo pode levar à desmotivação ou à dispersão do grupo. Para evitar isso, numa próxima aula, devo atribuir-lhes uma tarefa pertinente, como exercícios com bola, que possam realizar de forma autônoma enquanto preparo a atividade principal. Dessa forma, mantenho o grupo ativo e envolvido, aproveitando ao máximo o tempo disponível.”

EE, 24 de janeiro de 2025

Atribuir tarefas autônomas e envolver alunos dispensados na montagem otimizou o tempo de prática e promoveu maior responsabilização (Block, 2016).

Apesar da boa resposta nas tarefas cooperativas, alguns alunos menos experientes mostraram menor empenho em momentos competitivos. Ainda assim, a relação de confiança e a motivação da turma favoreceram um clima positivo (Siedentop et al., 2020).

4.3.5 Voleibol

Nesta modalidade, adotou-se o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (Mesquita et al., 2015), modelo integrador que articula três vertentes complementares: o Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, 1994), o TGfU (Bunker & Thorpe, 1982) e o Modelo Desenvolvimental das Tarefas (Rink, 2014). Paralelamente, foi utilizado o Ensino por Pares (Mosston & Ashworth, 2002) para fomentar a coavaliação e a entreajuda.

O desafio foi assumir continuidade numa turma já iniciada por outro EE e com baixa motivação. A observação prévia ajudou a manter coerência (Feiman-Nemser, 2001). Para superar dificuldades técnicas, recorri a progressões simplificadas dos exercícios (Mesquita et al., 2015, cap. 3).

“Optei pelo 2x2, o que deixou um aluno de fora, realizando tarefas individuais. Essa situação provavelmente tornou a aula menos

interessante para esse aluno, já que o trabalho isolado pode ser monótono e desmotivante. Para resolver esse problema, na próxima aula vou organizar os alunos em grupos de três. Essa mudança permitirá manter os princípios de cooperação do 2x2, mas com maior dinâmica e envolvimento de todos.”

EE, 26 de março de 2025

O quadro competitivo implementado posteriormente aumentou o empenho, confirmando que a motivação extrínseca pode ser um recurso importante quando bem estruturada (Ryan & Deci, 2017). Esta experiência reforçou a necessidade de adaptar modelos teóricos de forma flexível à realidade concreta (Tomlinson, 2001).

4.3.6 Corrida de Orientação e Jogos Tradicionais Portugueses

Nestas unidades optei pelo (MAC) (Dyson & Casey, 2016), integrando princípios de avaliação formativa propostos por Wiliam (2011). A abordagem centrou-se em cinco eixos: clarificação de objetivos, atividades progressivas, feedback contínuo, interdependência positiva e corresponsabilização dos alunos.

Na CO, os grupos planearam estratégias e ajustaram decisões em tempo real, desenvolvendo competências espaciais e colaborativas. Nos JTP, a recreação de jogos populares portugueses favoreceu a negociação de regras e resolução de conflitos, valorizando o património cultural.

“Antes do início da aula, deveria ter feito uma verificação mais rigorosa do material necessário, nomeadamente os alicates usados na corrida de orientação. Os alunos necessitavam de 10 alicates, mas estavam disponíveis apenas 9. Este descuido acabou por causar um constrangimento, uma vez que atrasou significativamente o início da corrida.”

EE, 7 de maio de 2025

A falta de material evidenciou a importância da gestão preventiva (Rink, 2014). Ainda assim, o elevado envolvimento dos alunos confirma que estas modalidades potenciam motivação intrínseca quando combinam desafio, autonomia e relevância cultural (Ryan & Deci, 2017).

4.3.7 Aptidão Física

A abordagem a esta componente foi implementada de forma faseada, adaptando-se ao nível de autonomia dos alunos. Numa primeira fase, adotou-se o MID (Rosenshine & Stevens, 1986), garantindo que todos os alunos adquirissem bases sólidas sobre treino. Posteriormente, o MAC (Dyson & Casey, 2016) foi introduzido, permitindo que os alunos elaborassem e executassem planos em grupo. No terceiro período, a maioria já tinha autonomia para desenvolver o seu plano individual, exceção feita aos alunos do 12º ano que trabalharam individualmente desde o início.

Este percurso confirmou a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987) e a necessidade de adaptação progressiva da responsabilidade ao nível de maturidade dos alunos (Siedentop et al., 2020).

“Nesta aula, a componente de condição física decorreu de forma bastante positiva, conforme o planeado. Os alunos mostraram-se envolvidos e empenhados na realização das atividades.”

EE, 30 de abril de 2025

A experiência mostrou que a AF, além de desenvolver capacidades físicas, pode ser um espaço privilegiado para promover hábitos de autonomia e responsabilidade.

4.4 Avaliação

A avaliação em EF representa um processo complexo e multifacetado, constituindo-se como um dos maiores desafios na prática docente. A sua natureza exigente decorre da necessidade de integrar diversas dimensões da

aprendizagem - cognitivas, motoras e socio afetivas - exigindo do professor uma abordagem holística e adaptada a cada contexto educativo (Batista & Queirós, 2015). Esta complexidade acentua-se quando se pretende que a avaliação transcenda a mera medição de desempenho, assumindo-se como parte integrante do processo de aprendizagem. Neste sentido, a avaliação deve envolver ativamente os alunos, promovendo a sua autorregulação e favorecendo uma aprendizagem significativa, em linha com os princípios defendidos por Wiliam (2011) sobre a avaliação formativa.

A avaliação contínua ao longo das UD revela-se fundamental para valorizar o currículo e reorganizar o conhecimento dos alunos, tanto ao nível motor como ao cognitivo. Ao invés de se limitar à atribuição de notas, a avaliação deve ser encarada como uma ferramenta pedagógica que visa a melhoria contínua e integral do processo educativo (Siedentop, 2022). Esta perspetiva alinha-se com a visão de Hattie e Timperley (2007), que destacam o poder do feedback na promoção das aprendizagens, bem como com as orientações de Batista et al. (2024) sobre a necessidade de uma avaliação inclusiva e diferenciada. Desta forma, a avaliação deixa de ser um momento pontual de classificação para se assumir como um processo dinâmico, capaz de orientar as estratégias de ensino e potenciar o desenvolvimento global dos alunos.

Ao longo do ano letivo, foi adotada uma abordagem centrada na avaliação para a aprendizagem (do inglês, *Assessment for Learning* - AfL), em linha com os princípios defendidos por Wiliam (2011) e Black & Wiliam (1998), que sublinham a integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem para promover o progresso dos alunos. Foram utilizadas AD (Anexo I), formativas e sumativas, cada uma com funções específicas. A AD permitiu identificar o nível inicial dos alunos e orientar o planeamento das UD, enquanto as avaliações formativas, como as auto e heteroavaliações (Anexo J) (Falchikov, 2005), forneceram feedback contínuo para ajustes pedagógicos. Já as sumativas, baseadas em critérios claros, visaram aferir a aquisição de conhecimentos e competências, seguindo as recomendações de Siedentop (2022) sobre a importância de equilibrar diferentes modalidades avaliativas.

A AD foi implementada nas primeiras aulas de cada UD, exceto em modalidades como GA, DS, JTP e CO, onde o contexto não justificava a sua aplicação. A AD permitiu mapear o nível inicial dos alunos, orientando a diferenciação pedagógica e a adaptação de conteúdos. Esta prática, sustentada por López-Pastor (2009), reforça a importância de basear o planeamento em evidências concretas, garantindo que as estratégias de ensino respondam às reais necessidades dos alunos.

A heterogeneidade das turmas exigiu um planeamento cuidadoso, com exercícios diferenciados para desafiar alunos em diferentes níveis de competência. Inicialmente, houve dificuldades em equilibrar exigências, subestimando ocasionalmente o potencial de alunos intermédios, colocando-os maioritariamente no nível mais baixo. Contudo, através de reflexão crítica e feedback sistemático (Hattie & Timperley, 2007), ajustou-se a abordagem, colocando-os no nível mais alto ou introduzindo condicionantes nos exercícios para manter o desafio. Esta adaptação, inspirada nos modelos de Tomlinson (2001), destacou a necessidade de flexibilidade pedagógica para garantir a inclusão e motivação de todos.

AAfL foi instrumentalizada como uma ferramenta construtivista (Vygotsky, 1978), promovendo a autorregulação e a participação ativa dos alunos. Através de portefólios (Anexo K), os alunos monitorizaram o seu progresso, recebendo feedback formativo e envolvendo-se em auto e heteroavaliações (Dyson & Casey, 2016). Este processo, como defendem Boud (1995) e Wiliam (2011), não só informou as decisões pedagógicas, como também capacitou os alunos como agentes da sua própria aprendizagem.

AAfL baseou-se em quatro pilares: (1) clarificação de objetivos (Wiliam & Thompson, 2007), (2) critérios de êxito explícitos, (3) auto e heteroavaliação para desenvolver reflexão crítica (Falchikov, 2005), e (4) feedback construtivo (Hattie & Timperley, 2007). Estes princípios, articulados com as orientações de Batista et al. (2024), permitiram uma avaliação contínua e formativa, focada na melhoria progressiva.

A avaliação formativa materializou-se em questionamentos individuais, feedbacks e portfólios com registros do progresso. Na AF, os alunos realizaram trabalhos preliminares (formativos) antes da avaliação sumativa, recebendo feedback específico para aperfeiçoamento. Esta abordagem, alinhada com Rosenshine (2012), reforçou a importância de ciclos iterativos de prática-reflexão-ajuste.

A avaliação sumativa combinou componentes teóricas (questões-aula) e práticas (jogo/exercícios), seguindo os critérios definidos no início de cada UD. Esta estrutura, inspirada em Rink (2014), assegurou coerência entre ensino e avaliação, com pesos específicos atribuídos a conhecimentos (15%), capacidades (60%) e atitudes (25%). A avaliação prática decorria na última aula, recorrendo-se à gravação em vídeo. Dado que não possuía experiência prévia em processos de avaliação, o vídeo funcionava como um meio complementar de análise, permitindo uma apreciação mais rigorosa e equitativa do desempenho observado.

Para alunos com atestado médico, adaptou-se a avaliação com critérios alternativos, focando em tarefas de aula (Anexo L) (45%), trabalhos teóricos (Anexo M) (30%) e atitudes (25%). Esta diferenciação, baseada em Block (2016), garantiu equidade e inclusão, respeitando as limitações individuais sem comprometer o rigor avaliativo.

4.5 Observação

Ao longo do ano letivo, realizei observações sistemáticas aos meus colegas do NE, uma prática que se revelou fundamental para o meu desenvolvimento profissional enquanto professor de EF. Estas observações, realizadas de forma contínua e reflexiva, permitiram-me identificar estratégias pedagógicas eficazes e melhorar a minha própria prática docente (López-Pastor et al., 2013).

Para registar as observações, utilizei diversos instrumentos (Anexo N), mas o método que melhor se adaptou ao meu processo de observação foi o

registro de acontecimentos significativos, marcos pedagógicos ou momentos de aula que suscitaram dúvidas ou reflexão, à medida que iam decorrendo. Esta abordagem, inspirada nos princípios da investigação-ação (Kolb, 2015), permitiu-me captar as nuances do processo de ensino-aprendizagem de forma mais dinâmica e contextualizada.

Após cada observação, realizávamos sessões de reflexão conjunta, nas quais discutíamos os aspetos observados, partilhávamos perspetivas e identificávamos oportunidades de melhoria. Estas discussões, baseadas em diferentes pontos de vista, posturas e formas de comunicação, enriqueceram significativamente o meu crescimento profissional, destacando a importância do trabalho colaborativo na formação docente (Batista & Queirós, 2015).

Em dois momentos específicos, a presença da PO na escola acrescentou uma dimensão adicional a este processo. Nestas ocasiões, as observações foram realizadas com maior rigor e detalhe. Estes momentos revelaram-se particularmente valiosos, pois permitiram uma análise mais aprofundada e um feedback mais estruturado.

Em suma, a observação sistemática dos colegas, combinada com a reflexão crítica e o diálogo profissional, constituiu uma ferramenta essencial para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente, reforçando a ideia de que a aprendizagem colaborativa é um pilar fundamental na formação inicial de professores de EF (Cardoso, Batista & Graça, 2014).

4.6 Reflexão

A realização do EP, constituiu uma etapa profundamente marcante no meu percurso pessoal e profissional. Este processo revelou-se não apenas uma oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos adquiridos, mas sobretudo um espaço privilegiado de autoanálise e crescimento, cuja relevância transcende a prática pedagógica, alicerçando-se na reflexão contínua sobre a ação, na ação e sobre a reflexão da ação, conforme proposto por Schön (1983).

Desde o início do EP, fui confrontado com a complexidade do cotidiano escolar e com as exigências de uma prática docente autêntica e responsável. Nos primeiros momentos, o volume de informação e a multiplicidade de tarefas criavam a sensação de estar constantemente a reagir, sem espaço para uma verdadeira reflexão na ação. No entanto, à medida que o estágio progredia, fui desenvolvendo gradualmente essa capacidade, especialmente a partir do segundo período, momento em que comecei a dominar com maior consistência a reflexão sobre a reflexão da ação, uma competência fundamental para a construção de uma identidade profissional crítica e consciente (Alarcão, 2011).

Os momentos mais significativos deste percurso foram aqueles em que a dimensão humana da docência se revelou com maior intensidade. O primeiro e o último contacto com os alunos representam dois polos afetivos que moldaram a minha visão sobre o ensino, o nervosismo e a incerteza iniciais transformaram-se numa conexão genuína, que culminou na descoberta de que era, efetivamente, valorizado pelos alunos. Estes momentos foram também oportunidades de constatar a sua evolução, algo que reforçou o sentido da missão educativa. Igualmente marcante foi o trabalho colaborativo desenvolvido no NE, particularmente nas fases de construção conjunta das UD, como foi o caso das DS, onde a partilha e a entreaajuda se revelaram pilares de superação e inovação pedagógica (Barros et al., 2018).

Todavia, o percurso não foi isento de dificuldades. Enfrentei desafios profundos no plano pessoal e emocional, agravados pela decisão de me mudar para mais perto da EC, numa tentativa de investir mais intensamente no EP. A ausência de uma rede de suporte pessoal, aliada a uma rotina pouco estabilizada, contribuiu para um cansaço psicológico acentuado, que impactou diretamente a minha prática letiva. A pressão de ser constantemente observado e avaliado, associada à minha tendência autocrítica e ao receio constante do julgamento externo, tornaram-se obstáculos significativos à fluidez da minha atuação pedagógica. Este receio do erro, ainda que o EP promova o erro como fonte de aprendizagem (Nascimento, 2018), tornou-se o maior entrave ao meu progresso, o medo de falhar perante os outros levou à autossabotagem e à inibição das minhas reais capacidades.

Adicionalmente, a gestão da turma revelou-se particularmente exigente. Lecionei a turma com maior comportamento disruptivo, o que exigiu competências de assertividade que, reconheço, ainda se encontram em processo de desenvolvimento. A ausência de um perfil naturalmente autoritário levou-me a duvidar da minha eficácia enquanto docente, gerando uma espiral de insegurança que, por vezes, contaminava a dinâmica pedagógica. Ainda assim, ao longo do ano letivo, fui sendo capaz de me adaptar e de implementar estratégias mais eficazes, apoiado pelo NE e pelas aprendizagens adquiridas em cada momento de reflexão.

Apesar das adversidades, encontrei também diversas facilidades que sustentaram a minha permanência e evolução ao longo do estágio. O gosto intrínseco pelo ensino, pelo contacto com os alunos e pela possibilidade de os ajudar em múltiplas dimensões, motora, emocional e social, funcionou como motor motivacional constante. O entusiasmo que sentia ao ver os alunos a evoluir após cada aula reforçava o meu compromisso com a docência. Esta motivação foi potenciada pelo apoio contínuo dos colegas do NE, cuja coesão, espírito de entreajuda e amizade criaram um ambiente de trabalho seguro e inspirador (Barros et al., 2018).

A relação estabelecida com a comunidade escolar, nomeadamente com o grupo de EF e com o pessoal auxiliar do pavilhão, foi outro fator fundamental. A forma como fui acolhido e integrado contribuiu para a construção de uma identidade docente confiante e valorizada. O papel do PC, enquanto mentor atento e exigente, foi igualmente essencial para me sentir apoiado, mesmo nos momentos de maior fragilidade (Nascimento, 2018).

Outro fator facilitador foi a minha postura naturalmente reflexiva. A capacidade de parar, analisar e ajustar tornou-se um recurso valioso, permitindo uma aprendizagem progressiva e uma melhoria contínua da minha prática. Esta postura está em linha com o que Schön (1983) define como profissional reflexivo, alguém que se compromete com a análise crítica das suas ações para promover uma prática mais eficaz e ética.

Em suma, o EP representou um processo de autotransformação. A constante vontade de ser melhor a cada dia permitiu-me superar as dificuldades sentidas e descobrir novas forças e competências. Tornei-me, sem dúvida, numa melhor pessoa e num melhor profissional. Esta experiência reafirmou a importância de uma prática sustentada na reflexão, na colaboração e na humanidade, pilares fundamentais para uma docência significativa e transformadora.

5. Envolvimento na Comunidade Escolar

5.1 Participação em atividades Escolares

A participação em atividades extracurriculares constitui uma dimensão fundamental da formação inicial de professores, permitindo ao EE vivenciar contextos educativos diversificados e desenvolver competências pedagógicas transversais (Alarcão, 2011). No âmbito do EP, tive a oportunidade de envolver-me em três iniciativas distintas, intervenção em escolas primárias, atividade de Erasmus e dinamização do Dia do Agrupamento, cada uma com objetivos específicos, mas convergentes na promoção de valores como cooperação, inclusão e desenvolvimento integral dos alunos.

Estas experiências, alinhadas com as orientações do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), permitiram-me aplicar estratégias pedagógicas adaptadas a diferentes faixas etárias e realidades socioculturais, desde JTP no 1º ciclo até competições interculturais no âmbito do programa Erasmus.

A atividade desenvolvida em duas escolas do 1º ciclo, contou com a colaboração de várias disciplinas, estando definidos dias específicos para a intervenção de cada uma. No dia dedicado à nossa disciplina, EF, tivemos a responsabilidade de dinamizar uma sessão com a duração de uma hora. Durante esse período, realizámos diversos exercícios com os alunos, centrando-nos sobretudo em JTP e jogos pré-desportivos. A seleção destas atividades teve como principal objetivo promover o desenvolvimento motor, incentivar a cooperação entre os alunos equilibrada com a competição. Esta experiência

revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo-nos aplicar na prática os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado e adaptar estratégias consoante o contexto escolar.

No 2º período, tive a oportunidade de participar na organização e dinamização de uma atividade especial na escola cooperante, que contou com a presença de alunos estrangeiros ao abrigo do programa Erasmus. O grupo era composto por alunos de nacionalidade portuguesa, francesa e espanhola. Com o objetivo de promover a interação intercultural e proporcionar uma experiência educativa mais enriquecedora, os alunos foram divididos em quatro grupos, tendo sido assegurado o equilíbrio entre as diferentes nacionalidades em cada equipa. Esta organização permitiu não só fomentar o espírito de cooperação, mas também incentivar a comunicação entre alunos de diferentes origens. Em colaboração com o PC e os restantes EE, decidimos desenvolver uma atividade de carácter competitivo. Assim, foi criada uma competição (Anexo O) composta por duas vertentes principais: uma série de JTP e uma CO, ambas planeadas e executadas por nós. Para tornar a experiência mais dinâmica e motivadora, elaborámos um quadro competitivo para cada uma das atividades, bem como uma classificação geral. A equipa que somasse o maior número de pontos nas diferentes provas foi declarada vencedora e recebeu um diploma simbólico (Anexo P), também elaborado por nós, como forma de reconhecimento pelo desempenho e pelo espírito de equipa demonstrado.

No 3.º período, tive a oportunidade de participar na organização e implementação de uma atividade especial no dia do agrupamento da escola cooperante. Esta atividade foi direccionada a todos os alunos do estabelecimento de ensino e consistiu na dinamização de uma série de JTP, com o objetivo de promover o convívio, o espírito de equipa e a competição. A organização da atividade foi realizada em colaboração entre os EE, o PC e os restantes professores de EF. Em conjunto, decidimos estruturar um quadro competitivo, no qual as turmas competiam entre si, dentro do mesmo ano de escolaridade. Este modelo permitiu manter o equilíbrio entre os níveis de desenvolvimento dos participantes, enquanto incentivava a participação ativa e o envolvimento de todos. Apesar de termos planeado cuidadosamente as atividades e a estrutura

competitiva, enfrentámos um desafio importante: não tínhamos a certeza do número exato de alunos que estariam presentes em cada momento da atividade, nem da adesão efetiva dos mesmos. Esta incerteza exigiu uma constante adaptação da nossa parte, quer ao nível da gestão dos tempos e dos espaços, quer na reorganização dos grupos e das dinâmicas de jogo.

A participação nestas atividades escolares constituiu um eixo fundamental na minha formação inicial, corroborando as perspetivas de Batista e Queirós (2015) sobre a importância das experiências práticas na construção identitária docente. Ao dinamizar sessões no 1º ciclo com JTP e pré-desportivos, materializei os princípios defendidos por Siedentop (2022) acerca do valor pedagógico das atividades lúdicas no desenvolvimento motor e social. A organização da atividade de Erasmus, promovendo interação intercultural através de competições cooperativas, refletiu as orientações de Dyson e Casey (2016) sobre aprendizagem cooperativa, enquanto a experiência no Dia do Agrupamento evidenciou a importância da flexibilidade pedagógica preconizada por Metzler e Colquitt (2021) perante contextos imprevisíveis. Estas vivências permitiram-me compreender na prática o ciclo reflexivo proposto por Schön (1983), desde o planeamento até à avaliação pós-ação, confirmando como a articulação entre teoria e prática, tal como defendem Alarcão (2011) e Batista et al. (2024), se revela indispensável para o desenvolvimento de uma docência crítica e contextualizada. Os conhecimentos adquiridos nestas experiências, aliados às reflexões partilhadas com o NE, consolidaram a minha perceção do professor de EF como agente educativo multidimensional, capaz de promover não apenas competências motoras, mas também valores e relações interpessoais significativas no espaço escolar.

5.2 Socialização com a comunidade Escolar

A integração na comunidade escolar revelou-se um aspeto fundamental do meu EP, permitindo-me estabelecer relações significativas com os diversos atores educativos. Com o grupo de EF e o pessoal auxiliar do pavilhão, desenvolvi uma relação particularmente positiva, marcada pelo respeito mútuo e pela inclusão constante no quotidiano escolar, tal como destacam Batista e

Queirós (2015) ao referirem a importância do trabalho colaborativo na formação docente. A abertura demonstrada por estes colegas, que nunca me colocaram de parte e mantiveram um diálogo constante, foi essencial para a minha adaptação ao contexto escolar. Embora com os restantes docentes e pessoal não docente a relação não tenha sido tão próxima, mantive sempre interações cordiais e respeitadas, com espaço para discussão de assuntos relevantes para a vida da escola. Esta dinâmica corrobora as perspetivas de Alarcão (2011) sobre a importância da socialização profissional como fator de desenvolvimento identitário. No que diz respeito aos alunos, o percurso foi mais desafiante. Inicialmente, a turma atribuída apresentou comportamentos que dificultaram o estabelecimento de uma relação positiva. Contudo, através de uma postura disponível, acessível e equilibrada, conjugando exigência com compreensão, consegui construir uma ligação de confiança com todos os alunos. A confirmação deste vínculo surgiu quando, no final do período, alguns alunos me identificaram como o "professor preferido" numa conversa com um EE do NE. Este feedback, inesperado, mas gratificante, parece ter resultado da minha capacidade de conciliar rigor pedagógico com proximidade relacional, alinhando-se com os princípios defendidos por Siedentop (2022) sobre a importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Esta experiência reforçou a minha convicção, partilhada por autores como López-Pastor et al. (2013), de que uma integração bem-sucedida na comunidade escolar exige não apenas competências técnicas, mas também capacidades relacionais e uma genuína disponibilidade para ouvir, aprender e contribuir para o ambiente educativo.

6. Investigação em contexto Escolar

Visibilidade da competição para o desenvolvimento integral dos alunos

Resumo

O presente estudo teve como objetivo compreender as perceções dos alunos acerca da visibilidade da competição e da forma como esta se relaciona com o seu desenvolvimento integral nas aulas de Educação Física. Através da implementação de estratégias que tornaram a competição mais visível, como o uso de quadros competitivos, procurou-se compreender de que forma esta abordagem influenciou o empenho, a motivação, o esforço individual e a cooperação entre os alunos. A investigação seguiu uma metodologia qualitativa, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas no final do 3º período, após os alunos terem experienciado contextos competitivos com e sem visibilidade. O estudo foi realizado no contexto do ensino secundário, com uma amostra de 12 alunos (seis de uma turma do 11.º ano e seis de uma turma do 12.º ano), com idades entre 16 e 18 anos, dos quais sete eram rapazes e cinco eram raparigas. Os resultados indicam que a visibilidade da competição promove maior envolvimento e superação pessoal, reforçando competências motoras, emocionais e sociais. Conclui-se que, quando enquadrada pedagogicamente de forma intencional, a competição visível tem potencial para constituir uma ferramenta relevante no processo de ensino-aprendizagem, podendo favorecer o desenvolvimento integral dos alunos em diferentes dimensões — motora, cognitiva, social e emocional —, desde que acompanhada de estratégias que valorizem a participação, a cooperação e o respeito mútuo.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; COMPETIÇÃO; VISIBILIDADE; MOTIVAÇÃO; DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.

Abstract:

This study aimed to analyse the impact of competition visibility on students' holistic development in Physical Education classes. By implementing strategies that made competition more visible — such as the use of competitive scoreboards — the research sought to understand how this approach influenced students' commitment, motivation, individual effort, and cooperation. A qualitative methodology was adopted, based on semi-structured interviews conducted at the end of the second term, after students had experienced both visible and non-visible competitive contexts. The study was conducted in the context of secondary education, with a sample of 12 students (six from an 11th-grade class and six from a 12th-grade class), aged between 16 and 18 years, including seven boys and five girls. The results indicate that competition visibility promotes greater engagement and personal improvement, enhancing motor, emotional, and social skills. It is concluded that, when pedagogically structured with clear intent, visible competition is an effective tool in the teaching-learning process and contributes to students' holistic development.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; COMPETITION; VISIBILITY; MOTIVATION; HOLISTIC DEVELOPMENT.

6.1 Introdução

A competição é uma dimensão incontornável no contexto da EF, sendo frequentemente percebida como motor de motivação e empenho dos alunos. Diversos autores destacam que, quando adequadamente estruturada, pode promover aprendizagens significativas não apenas ao nível motor e técnico, mas também em dimensões sociais, emocionais e cognitivas (Mesquita, 2012; Siedentop, 1994; Dyson, 2001).

Entre os contributos mais relevantes da competição no processo educativo, salientam-se, o desenvolvimento de competências motoras e técnicas, através da necessidade de aplicar conhecimentos em contextos desafiantes, o reforço da cooperação, do respeito mútuo e da comunicação, indispensáveis em ambientes de jogo, a autorregulação emocional, ligada à gestão da vitória, da derrota e da pressão competitiva e a estimulação de capacidades cognitivas, como a tomada de decisão e a resolução de problemas em situações de incerteza (Hastie, Martínez de Ojeda & Calderón, 2011; Mesquita, 2012).

Contudo, a competição não está isenta de riscos. Se mal estruturada, pode gerar exclusão, pressão excessiva ou desmotivação, sobretudo entre alunos com menor competência motora ou confiança (Mesquita & Graça, 2009). Para que seja uma experiência positiva, é necessário que o professor assuma um papel de mediação, garantindo regras claras, objetivos formativos e um ambiente de aprendizagem inclusivo (Siedentop, 1994; Dyson, 2001).

Neste enquadramento surge o conceito de competição visível, entendido como o reconhecimento explícito do desempenho, o acompanhamento sistemático do progresso e a criação de um ambiente observável de desafio e superação (Layne, 2014). A visibilidade distingue-se de contextos competitivos pouco claros ou implícitos, em que os alunos não têm perceção do seu progresso nem do valor atribuído ao esforço individual e coletivo. A literatura sugere que, quando a competição é visível e pedagogicamente enquadrada, potencia não só

a motivação extrínseca, mas também a intrínseca, ao reforçar a percepção de competência e de pertença social (Deci & Ryan, 2000).

O presente estudo teve origem na observação realizada no 1.º período letivo, em que, apesar da introdução de atividades competitivas, se verificou uma fraca adesão e envolvimento por parte dos alunos. A análise desta realidade revelou como principal causa a ausência de mecanismos que tornassem a competição visível, reconhecida e valorizada. Em resposta, no 2.º período foram introduzidas estratégias que conferiram maior visibilidade à competição, como a utilização de quadros competitivos, procurando aumentar o empenho, a determinação e o compromisso dos alunos com a prática.

Neste contexto, o estudo tem como objetivo geral compreender as percepções dos alunos sobre a visibilidade da competição e a forma como esta se relaciona com o seu desenvolvimento integral nas aulas de EF. De forma mais específica, pretende avaliar as percepções dos alunos relativamente ao empenho demonstrado, compreender de que forma a visibilidade da competição influenciou a sua motivação, analisar os efeitos sobre o esforço individual e, por fim, explorar o papel desempenhado pela competição visível na promoção da cooperação entre pares. Assim, procura-se contribuir para uma reflexão crítica e fundamentada sobre as práticas pedagógicas em EF, reforçando o valor da competição visível como estratégia promotora de motivação, empenho e crescimento pessoal.

6.2 Metodologia

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa, tendo como principal objetivo compreender, através da análise do discurso dos alunos, as suas percepções acerca da visibilidade da competição e do modo como esta se relaciona com o seu desenvolvimento integral no contexto das aulas de EF. A escolha por uma metodologia qualitativa justifica-se pela necessidade de explorar em profundidade as percepções, significados e experiências dos participantes, proporcionando uma visão rica e contextualizada sobre o fenómeno em análise (Bogdan & Biklen, 1994).

Participantes

No contexto do ensino secundário, a amostra do estudo foi constituída por 12 alunos, selecionados intencionalmente de duas turmas distintas - seis alunos do 11.º ano, três do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, e seis do 12.º ano, quatro do sexo masculino e duas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos. Esta diversidade de idades e sexos permitiu captar um leque abrangente de perspetivas sobre a visibilidade da competição, assegurando que fossem representados diferentes perfis de envolvimento e desempenho nas aulas de EF. A seleção dos participantes foi intencional e procurou contemplar diversidade de perfis em termos de envolvimento e desempenho, garantindo maior representatividade das perceções e experiências recolhidas.

Do ponto de vista ético, foram rigorosamente respeitados os princípios de investigação com menores de idade, tendo sido solicitado consentimento informado aos Encarregados de Educação dos 12 alunos, por escrito, no qual se detalharam a confidencialidade dos dados, o carácter voluntário e o direito de desistência em qualquer momento. Foi também obtida a anuência dos próprios alunos, garantindo-se que compreendiam o contexto da investigação e concordavam com a sua participação. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio apenas após a obtenção destes consentimentos, assegurando-se o anonimato e a proteção de dados pessoais, em conformidade com as diretrizes éticas para a investigação.

Recolha e análise dos dados

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, instrumento metodológico que permite explorar em profundidade as perceções, motivações e experiências dos participantes, possibilitando ainda identificar nuances nas respostas (Cohen, Manion & Morrison, 2007). As entrevistas foram escolhidas por se adequarem ao objetivo do estudo, centrado em compreender

as percepções dos alunos relativamente à visibilidade da competição e ao modo como esta influencia o seu envolvimento e desenvolvimento nas aulas de EF.

As entrevistas foram realizadas em grupo, com questões dirigidas individualmente, de modo a garantir tanto a partilha coletiva como a expressão pessoal de cada participante. O processo ocorreu no final do 3.º período, após os alunos terem experienciado, ao longo do ano letivo, contextos competitivos com e sem visibilidade. Esta calendarização permitiu recolher percepções comparativas assentes na experiência direta dos dois cenários. As questões orientadoras incidiram sobre tópicos como a motivação, o empenho, a cooperação, o impacto emocional e a percepção da competição como elemento educativo.

As sessões decorreram em ambiente escolar, num espaço reservado e sem interrupções, garantindo condições adequadas de concentração e de partilha de opiniões. Cada entrevista teve uma duração média de 15 a 20 minutos e foi gravada em áudio, mediante consentimento informado dos encarregados de educação (Anexo Q), respeitando os princípios éticos da investigação com menores de idade (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

A análise dos dados foi conduzida segundo o procedimento da análise temática descrito por Braun e Clarke (2006). Este processo envolveu várias etapas: (1) familiarização com os dados, através da leitura repetida das transcrições das entrevistas; (2) codificação inicial, identificando unidades de sentido relevantes para os objetivos do estudo; (3) procura de temas, organizando os códigos em padrões mais abrangentes; (4) revisão dos temas, assegurando a sua consistência interna e a pertinência face ao corpus de dados; (5) definição e nomeação dos temas, clarificando os aspetos centrais de cada um; e (6) produção do relatório final, integrando citações dos participantes para ilustrar os resultados.

6.3 Resultados e Discussão

A análise temática das entrevistas permitiu identificar quatro temas centrais: (1) motivação e envolvimento, (2) esforço individual e superação, (3) cooperação e responsabilidade coletiva e (4) limitações da visibilidade da competição. A apresentação dos resultados é acompanhada de citações ilustrativas dos alunos e confrontada com a literatura existente.

Motivação e Envolvimento

Os alunos relataram sentir-se mais motivados quando a competição assumia uma forma visível, através do quadro competitivo. Como afirmou um dos participantes: “quando víamos o nosso nome no quadro, esforçávamo-nos mais, levávamos as aulas mais a sério” (Aluno A). Esta visibilidade funcionou como estímulo para o aumento do empenho, reforçando a importância do reconhecimento explícito do desempenho.

Estes resultados estão em linha com a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000), que sublinha a relevância da perceção de competência e de reconhecimento social para a manutenção da motivação intrínseca. De forma semelhante, Layne (2014) defende que a competição visível intensifica o envolvimento dos alunos, pois torna o progresso observável e partilhado.

Esforço Individual e Superação

A maioria dos alunos referiu que a competição visível promoveu uma maior dedicação e esforço pessoal. Um entrevistado referiu: “não queria ser o responsável por estragar o resultado da equipa, por isso tentava sempre dar o máximo” (Aluno B). Outro acrescentou: “quando via que estávamos em desvantagem, esforçava-me ainda mais para melhorar a pontuação” (Aluno C).

A associação entre visibilidade da competição e aumento da persistência confirma o que Light e Fawns (2003) identificam como a capacidade da competição estruturada para promover autorregulação emocional e esforço acrescido. Ao colocar os alunos perante desafios observáveis, a competição

visível não só reforçou a dimensão motora, mas também promoveu a superação pessoal.

Cooperação e Responsabilidade Coletiva

Apesar do carácter competitivo, emergiu também a valorização da cooperação entre pares. Um aluno referiu: “quando via os colegas a esforçarem-se, sentia que tinha de fazer o mesmo para não os desapontar” (Aluno D). Outro acrescentou: “trabalhar em equipa e ver os resultados no quadro fazia-nos sentir que estávamos todos no mesmo barco” (Aluno E).

Estes testemunhos mostram que a competição visível contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais, como a responsabilidade e o respeito mútuo. Tais resultados vão ao encontro das propostas de Siedentop (1994) no Modelo de Educação Desportiva, que valoriza a competição estruturada como promotora de valores sociais e de cooperação entre alunos.

6.3.1 Limitações

Apesar dos efeitos maioritariamente positivos, alguns alunos destacaram que a modalidade influenciava o grau de motivação, mesmo perante a competição visível. Como referiu um participante: “no quadro competitivo esforçava-me mais, mas se fosse numa modalidade que não gostava tanto, já não tinha o mesmo entusiasmo” (Aluno F).

Este dado revela que, embora a visibilidade da competição potencie o envolvimento, não elimina fatores intrínsecos relacionados com as preferências pessoais ou afinidade com a modalidade. Assim, a competição visível deve ser entendida como um complemento e não como substituto da motivação intrínseca, o que corrobora Mesquita (2012), ao salientar que o sucesso pedagógico depende da adequação dos conteúdos ao perfil dos alunos.

De forma geral, os resultados mostram que a visibilidade da competição promoveu maior motivação, esforço individual, responsabilidade coletiva e

percepção do progresso, contribuindo para o desenvolvimento motor, social e emocional dos alunos. Contudo, também evidenciam que a afinidade com a modalidade é um fator determinante, sugerindo que a competição visível deve ser aplicada de forma contextualizada e sensível às características dos alunos.

6.4 Conclusões

O presente estudo sugere que a visibilidade da competição pode potenciar o envolvimento, o esforço e a motivação dos alunos nas aulas de EF. Através da implementação de estratégias simples, como o quadro competitivo, observou-se uma tendência para maior participação ativa, percepção de responsabilidade e desejo de superação pessoal e coletiva. Estes resultados indicam que a competição, quando visível e pedagogicamente enquadrada, pode assumir um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para experiências educativas mais ricas.

Ao proporcionar reconhecimento, metas claras e desafios estimulantes, a competição visível revelou-se uma ferramenta com potencial para apoiar o desenvolvimento dos alunos em diferentes dimensões, motora, social e emocional. No entanto, importa sublinhar o carácter exploratório do estudo, que não permite generalizações absolutas.

Entre as principais limitações destacam-se: o número reduzido de participantes, a recolha de dados num único momento, a inexperiência do entrevistador, o facto de o professor-investigador ter conduzido as entrevistas, bem como o curto período de implementação da estratégia. Estas condições condicionam o alcance dos resultados e devem ser tidas em conta na sua interpretação.

Apesar disso, os dados obtidos oferecem pistas relevantes para a prática pedagógica, sugerindo que contextos competitivos estruturados com intencionalidade educativa podem favorecer não apenas a excelência desportiva, mas também o crescimento pessoal e relacional dos alunos. Futuras investigações poderão beneficiar da utilização de amostras mais alargadas, da

aplicação de métodos mistos (quantitativos e qualitativos) e de uma implementação mais prolongada no tempo, de forma a aprofundar o conhecimento sobre os efeitos da visibilidade da competição.

6.5. Referências bibliográficas

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>

Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.

Layne, T. E. (2014). Competition within physical education: Using sport education and other recommendations to create a productive, competitive environment. *Strategies*, 27(6), 3-7.

Layne, T. (2014). *The role of competition in physical education: A pedagogical perspective*. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 123–130.

Light, R., & Fawns, R. (2003). Knowing the Game: Integrating Speech and Action in Games Teaching Through TGfU. *Quest*, 55(2), 161–176. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491797>

Mesquita, I. (2012). *A pedagogia do desporto: Modelos de ensino e investigação*. Porto: FADEUP.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

7.Considerações finais

O EP constituiu uma etapa decisiva na minha formação como professor de EF, revelando-se uma experiência de crescimento pessoal, pedagógico e científico. Através da prática letiva, da participação na vida escolar e da realização de um estudo em contexto real, tive a oportunidade de aplicar e consolidar conhecimentos, mas sobretudo de refletir criticamente sobre o papel do professor como agente educativo e transformador.

A experiência do EP reforçou a importância de práticas reflexivas e de uma planificação pedagógica consciente. A alternância entre diferentes modelos de ensino, a adaptação das estratégias às especificidades das turmas e a atenção constante às reações e necessidades dos alunos revelaram-se fundamentais para garantir aulas significativas, inclusivas e motivadoras. A possibilidade de trabalhar com turmas distintas, com perfis e níveis de motivação variados, exigiu flexibilidade, criatividade e uma atitude de constante ajustamento, competências indispensáveis à prática docente na realidade escolar contemporânea (Metzler & Colquitt, 2021; Rink, 2014).

Do ponto de vista pessoal e profissional, este EP permitiu-me crescer de forma transversal. A articulação entre a teoria e a prática, o trabalho colaborativo com o NE e o apoio constante do PC e da PO foram decisivos para consolidar a minha identidade docente. Cada desafio enfrentado, no planeamento, na gestão da aula ou na relação com os alunos, constituiu uma oportunidade de aprendizagem, levando-me a agir com responsabilidade, espírito crítico e abertura à mudança.

O percurso realizado evidenciou também algumas limitações e dificuldades, como a necessidade de melhorar a gestão do comportamento dos alunos em determinadas situações, de aperfeiçoar a clareza nas instruções e de otimizar a utilização do tempo útil de prática. Estes constrangimentos, longe de constituírem apenas obstáculos, funcionaram como momentos de aprendizagem que orientam o meu desenvolvimento futuro enquanto professor.

Em suma, este estágio proporcionou-me uma visão mais ampla e realista da docência em EF. Compreendi que ensinar vai muito além de transmitir conteúdos, é inspirar, motivar, desafiar e, acima de tudo, formar cidadãos ativos, conscientes e solidários. Levo desta experiência não apenas ferramentas pedagógicas e conhecimento científico, mas também a convicção de que a prática docente deve ser sustentada por uma atitude reflexiva, intencional e humanista, princípios que pretendo continuar a aprofundar na minha trajetória profissional.

8. Referências Bibliográficas

Asakura, M., & Shimizu, N. (2018). A study of how teachers' beliefs affect the experiences and professional development of physical education teachers: Composition and function of their image of what a teacher is and vocational beliefs. *International Journal of Sport and Health Science*, 16(1), A37–A61. <https://doi.org/10.5432/ijshs.201709>

Batista, P., & Queirós, P. L. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da educação física. In R. Rolim Marques, P. Batista, & P. L. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 29–43). Porto, Portugal: Editora FADEUP.

Batista, P., Graça, A., & Estriga, L. (Eds.). (2024). *Orientações para uma educação física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão*. Edições FADEUP. ISBN: 978-972-8687-84-7

Bento, J. (1999). Contextos e perspetivas. In J. Bento, R. Garcia, & A. Graça (Eds.), *Contextos da pedagogia do desporto* (pp. 19–112). Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.

Bento, J. (2012). *Educação física escolar: Carta ao Ministro da Educação e Ciência*. Porto, Portugal: FADEUP.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>

Block, M. E. (2016). *A teacher's guide to adapted physical education: Including students with disabilities in sports and recreation* (4th ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. RoutledgeFalmer.

Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 19, 69-88.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *The Bulletin of Physical Education*, 18, 5–8.

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na*

(re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 181–205). Porto, Portugal: Editora FADEUP.

da Silva André, A. N., & Costa, S. L. (2021). Professores reflexivos em uma escola reflexiva: Reflective teachers in a reflective school. *Revista Cocar*, 15(32).

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan Publishing.

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.~

Estriga, L. M. (2014). *Ensino do andebol na escola*. Porto, Portugal: Editora FADEUP.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2017). *Classroom management for elementary teachers (10th ed.)*. Pearson.

Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. RoutledgeFalmer.

Federação Portuguesa de Atletismo (Ed.). (2012). *Dossier do professor*.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>

Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. London: Routledge.

Barros, I., Pacheco, A., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: O impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 605–632. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3774>

Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2nd ed.)*.

Lebre, L. Á. C. (2011). *Dança na educação física: Princípios metodológicos*. Porto, Portugal: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

López-Pastor, V. M. (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload. *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163–180.

Metzler, M. W., & Colquitt, G. T. (2021). *Instructional models for physical education* (4th ed.). Routledge.

Mesquita, I. (1998). *Planeamento e avaliação na educação física escolar* [Documento académico, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto].

Mesquita, I., Pereira, F. R. M., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: Investigação e ilações para a prática. In *VII Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa* (pp. 944–954). Porto, Portugal: Editora FADEUP.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73–122). Editora FADEUP.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física*. Direção-Geral da Educação.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education* (5th ed.). Benjamin Cummings.

Nascimento, M. M., Vieira, C. C., Martins, S. M., Correia, C. C. C., & Junior, J. V. D. (2018). Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40, 281–287. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.005>

Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123–135.

Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: Transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.

Rose, N. (2001). The politics of life itself. *Theory, Culture & Society*, 18(1), 1–30. <https://doi.org/10.1177/02632760122052020>

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376–391). New York: Macmillan.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19, 39

Russell, K. (2010). *Basic gym: Fundamentos da ginástica e da literacia motora*. Lisboa: Federação Ginástica de Portugal.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Siedentop, D. (1996). Valuing the physically active life: Contemporary and future directions. *Quest*, 48(3), 266–274.

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.

Siedentop, D., & Van der Mars, H. (2022). *Introduction to physical education, fitness, and sport*. Human Kinetics.

Silva, T. B., Paula, A., & Graça, A. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de Educação Física: A perspetiva dos professores cooperantes. *Education Policy Analysis Archives*, 25(7). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497>

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development

UNESCO. (2015). *Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas*. UNESCO

Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to Physical Education—changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1.), 142-152.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076, Champaign, IL 61825-5076.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

9. Anexos

Anexo A - Modelo da Ata

Ordem de Trabalhos	1. ~~Xxx~~ 2. ~~Xxxx~~ 3. ~~Xx~~ 4. ~~Xx~~ 5. ~~Xx~~ 6. ~~xx~~
Ausências	

Assuntos tratados

PONTO UM: -----

PONTO DOIS: -----

PONTO TRÊS: -----

PONTO QUATRO: -----

PONTO CINCO: -----

---Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião, da qual se lavrou a presente ata, constituída por x páginas, que depois de lida e aprovada, vai ser assinada nos termos da lei. -----

O Secretário Data: 31 / 07 / 2024 ----- (-----)	O Presidente Data: 31 / 07 / 2024 ----- Ø
---	---

Anexo B - Ficha de caracterização do aluno

DADOS BIOGRÁFICOS			
Nome:	Ano:		Turma: Nº:
Data de nascimento: / /	Idade:	Naturalidade:	
Morada:			
Concelho:	Código Postal:	-	
Telemóvel:	E-mail:		
Peso:	Altura:		

ENCARREGADO/A DE EDUCAÇÃO	
Nome:	Grau de Parentesco:
Data de nascimento: / /	Idade: Naturalidade:
Morada:	
Concelho:	Código Postal: -
Telemóvel:	E-mail:
Profissão:	Telef. do emprego:
Habilitações Literárias:	
Situação profissional atual: (Assinala com um x)	
☐ Efetivo ☐ Contratado ☐ Reformado ☐ Desempregado	

IDENTIFICAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR		
Nome do pai:	Data de nascimento: / /	Idade:
Naturalidade:	Morada:	
Concelho:	Código Postal:	-
Telemóvel:	E-mail:	
Profissão:	Telef. do emprego:	
Habilitações Literárias:		
Situação profissional atual: (Assinala com um x)		
☐ Efetivo ☐ Contratado ☐ Reformado ☐ Desempregado		
Nome da mãe:	Data de nascimento: / /	Idade:
Naturalidade:	Morada:	
Concelho:	Código Postal:	-
Telemóvel:	E-mail:	
Profissão:	Telef. do emprego:	
Habilitações Literárias:		
Situação profissional atual: (Assinala com um x)		
☐ Efetivo ☐ Contratado ☐ Reformado ☐ Desempregado		

Com quem vive o/a aluno/a:

HÁBITOS DE VIDA

Atividades complementares a que te dedicas:

Modalidades preferidas:

Ídolo desportivo:

Tipo de música preferida:

A que horas te costumavas deitar?

A que horas te costumavas levantar?

Quanto tempo, passas por dia, ao telemóvel?

Na maioria das vezes onde tomas o pequeno-almoço? (assinalar com um X) Em casa

Na escola ☐ Com Familiares ☐ No café ☐ Noutro local -

Quanto tempo demoras da casa à escola e da escola à casa? (assinalar com um X):

Menos de 5 minutos ☐ Entre 5 a 10 minutos ☐ Entre 10 a 15 minutos ☐ Mais de 15 minutos

NA ESCOLA

Gostas da tua escola?

☐ Sim ☐ Não Porquê? _____

Gostas de estudar?

☐ Sim ☐ Não Porquê? _____

Consideras a escola?

☐ Importante para a tua formação ☐ Uma obrigação
☐ Um local de convívio ☐ Pouco interessante

Estudas...

☐ Diariamente ☐ Na véspera dos testes
☐ Raramente

Qual a disciplina que gostas menos? _____ Porquê? _____

Já repetiste algum ano? ☐ Sim ☐ Não Em que ano(s)? _____

Qual a tua motivação para a disciplina de Educação Física? Sendo 1, completamente desmotivado e 5, muito motivado. _____

O TEU FUTURO

Pretendes Frequentar o Ensino Superior ?

☐ Sim ☐ Não

A nível académico, até onde pretendes chegar?

Licenciatura. ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Em que área? _____

Que profissão gostarias de ter? _____

SAÚDE / ALIMENTAÇÃO

Tens alguma doença crónica, alérgica ou outra? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, Qual? _____

Tomas algum medicamento regularmente?

Tens dificuldades auditivas ou visuais?

Realizaste alguma cirurgia recentemente? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, em que ano e a quê _____

PRÁTICA DESPORTIVA

--	--	--	--

XVI

Anexo D - Critérios de avaliação do trabalho de condição física

Indicador	Descritor de desempenho	Sim	Inc.	Não	Pontos
Identificação	Nome, disciplina, data, tema, nome dos professores e logótipo do agrupamento.				_____
Plano (200 pontos)	Apresenta a proposta, identificando o respetivo objetivo, ou seja, as capacidades motoras a desenvolver. (10 pontos)				
	Apresenta a proposta, identificando o método (com número de séries, "tempo" de execução, assim como o descanso). (10 pontos)				
	Identifica os meios e o espaço necessário para a proposta a desenvolver. (10 pontos)				
	Apresenta uma proposta, incluindo exercícios para os vários grupos musculares/corpo todo. (10 pontos)				
	Apresenta uma proposta, para trabalhar uma das seguintes componentes: força muscular (FM) e força resistência (FR). (10 pontos)				
	Descreve sucintamente os exercícios a serem realizados, indicando apenas os pontos-chave ou critérios de êxito fundamentais dos exercícios. (10 pontos)				
	Apresenta esquemas ilustrativos e/ou imagens. (5 pontos)				
	Escolhe exercícios que dão resposta ao objetivo do plano. (35 pontos)				
	Apresenta uma proposta com um número de exercícios e séries, ajustado ao seu nível de desempenho (35 pontos)				
	Utiliza meios que dão resposta ao objetivo definido. (30 pontos)				
	Ordem dos exercícios adequada, evitando a realização de dois exercícios seguidos, que visem preferencialmente os mesmos grupos musculares. (35 pontos)				
Total					

Anexo E - Modelo do Plano de aula

Plano de aula nº ____		Aula nº ____ de ____ da UD _____	
Ano/Turma:	Professor da Turma:	Data:	Local:
Nº Alunos:	Professor(a) Estagiário(a):	Hora:	Duração:
Material:			
Aprendizagens essenciais:			
Áreas de Competência do Perfil dos Alunos:			
Função(ões) didática(s):			
Objetivo Geral:			

Partes	Objetivos Específicos	Conteúdo/ Situações de Aprendizagem /Variáveis de evolução	Palavras-Chave / Critérios de êxito
Inicial			

Fundamental			
Final			

Sumário:

Observações:

Pontos Fortes:	Aspetos passíveis de melhoria:
-----------------------	---------------------------------------

Reflexão:

Anexo F - Modelo do Plano de aula para a Área dos Conhecimentos

Disciplina: Turma: Ano letivo: Professor:	Aula: Horário: Sala: Data:	Sumário:
Contextualização:		Programação: ''
Unidade/Tema:		
Conceitos:		Avaliação:
Competências:		
Metodologias/situações de aprendizagem	Conteúdos	Recursos
1º Momento – 2º momento – 3º momento – ...		
Tarefas de consolidação (extra-aula):	Observações:	
Reflexão:		

O Docente:

Anexo G - Planeamento Anual

	Planificação Anual** Departamento: Expressões e Tecnologias	Modelo Equipes Pedagógicas-01 Ano letivo 2024/2025
---	---	---

Ciclo/Ano Sec. / 11º Disciplina/Área Curricular: Educação Física Turmas: A, B, C, D, E, F, G Professor(es):
--

Período e Total de aulas previstas	Áreas de Competências (Perfil do Aluno) *	Unidade Didática – tema/domínio/módulo	Conhecimentos, capacidades e atitudes
1º Período (52 aulas – 26 blocos, máximo)	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J	ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS – ANDEBOL (12) <i>elementar</i>	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
		APTIDÃO FÍSICA - APTIDÃO FÍSICA (4)	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa FitEscola, para a sua idade e sexo.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / DANÇAS SOCIAIS / CHÁ-CHÁ-CHÁ (8) <i>Introdutório</i>	Apreciar, compor e realizar, no chá-chá-chá, sequências de elementos técnicos elementares em coreografia, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos da composição.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / MÉTODOS E MEIOS DE TREINO (2)	Conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras.
2º Período (50 aulas – 25 blocos, máximo)		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS / VOLEIBOL (15) <i>Introdutório</i>	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas

3º Período (26 aulas – 13 blocos, máximo)		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / GINÁSTICA ACROBÁTICA (08) <i>Introdutório</i>	elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / FATORES DE RISCO ASSOCIADOS À PRÁTICA DAS ATIVIDADES FÍSICAS (2)	Compor, realizar e analisar esquemas em grupo, da ginástica acrobática, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.
		APTIDÃO FÍSICA / APTIDÃO FÍSICA (2)	Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança, nomeadamente: • Dopagem e riscos de vida e/ou saúde; • Doenças e lesões; • C. Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / OUTRAS / ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA / CORRIDA DE ORIENTAÇÃO (5) <i>Introdutório</i>	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa FitEscola, para a sua idade e sexo.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / OUTRAS / JOGOS TRADICIONAIS POPULARES (8)	Realizar um percurso de orientação simples, aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / FATORES DE RISCO ASSOCIADOS À PRÁTICA DAS ATIVIDADES FÍSICAS (1)	Praticar e conhecer Jogos Tradicionais Populares de acordo com os padrões culturais característicos.

(*) – A – linguagem e textos; B – informação e comunicação; C – raciocínio e resolução de problemas; D – pensamento crítico e pensamento criativo; E – relacionamento interpessoal; F – desenvolvimento pessoal e autonomia; G – bem-estar, saúde e ambiente; H – sensibilidade estética e artística; I – saber científico, técnico e tecnológico; J – consciência e domínio do corpo
 (**) – dependendo da evolução da pandemia e das condições de trabalho existentes – espaço (balneários, local de prática, sala de aula), material, alunos/turma e nº de turmas em simultâneo, esta planificação pode sofrer alterações (podem, eventualmente, não serem abordadas todas as unidades didáticas ou serem substituídas por outras de baixo risco ou até, mesmo, ser alterada a sua sequência).

ORGANIZAÇÃO DE COMPETIÇÕES TODOS CONTRA TODOS (ROUND ROBIN)																							
DIVISÃO A2																							
NÚMERO	FOTO	NOME	RESULTADOS						CALENDÁRIO DE JOGOS														
			J1	J2	J3	J4	J5	TOTAL															
1º									<table><tr><th>JORNADA</th><th>CAMPO 2</th></tr><tr><td>1ª</td><td>1/5/6/8/9*2/3/4/7/10</td></tr><tr><td>2ª</td><td>1/2/4/7/9*3/5/6/8/10</td></tr><tr><td>3ª</td><td>1/3/5/6/10*2/4/7/8/9</td></tr><tr><td>4ª</td><td>1/2/5/9/10*3/4/6/7/8</td></tr><tr><td>5ª</td><td>1/2/3/6/9*4/5/7/8/10</td></tr><tr><td colspan="2">GR+3X3+GR Cada equipa tem um suplente De 30 em 30 segundos há substituição.</td></tr></table>	JORNADA	CAMPO 2	1ª	1/5/6/8/9*2/3/4/7/10	2ª	1/2/4/7/9*3/5/6/8/10	3ª	1/3/5/6/10*2/4/7/8/9	4ª	1/2/5/9/10*3/4/6/7/8	5ª	1/2/3/6/9*4/5/7/8/10	GR+3X3+GR Cada equipa tem um suplente De 30 em 30 segundos há substituição.	
JORNADA	CAMPO 2																						
1ª	1/5/6/8/9*2/3/4/7/10																						
2ª	1/2/4/7/9*3/5/6/8/10																						
3ª	1/3/5/6/10*2/4/7/8/9																						
4ª	1/2/5/9/10*3/4/6/7/8																						
5ª	1/2/3/6/9*4/5/7/8/10																						
GR+3X3+GR Cada equipa tem um suplente De 30 em 30 segundos há substituição.																							
2º																							
3º																							
4º																							
5º																							
6º																							
7º																							
8º																							
9º																							
10º																							

ORGANIZAÇÃO DE COMPETIÇÕES TODOS CONTRA TODOS (ROUND ROBIN)											
DIVISÃO A1											
NÚMERO	FOTO	NOME	RESULTADOS							CALENDÁRIO DE JOGOS	
			J1	J2	J3	J4	J5	TOTAL		JORNADA	CAMPO 1
1º										1ª	1/5/6/8/9*2/3/4/7/10
2º										2ª	1/2/4/7/9*3/5/6/8/10
3º										3ª	1/3/5/6/10*2/4/7/8/9
4º										4ª	1/2/5/9/10*3/4/6/7/8
5º										5ª	1/2/3/6/9*4/5/7/8/10
6º										GR+3X3+GR	
7º										Cada equipa tem um suplente.	
8º										De 30 em 30 segundos há substituição.	
9º											
10º											

Anexo I - Avaliação Diagnóstica de Andebol

Nome	Níveis
	Nível 1 - Alunos incapazes de manter a posse de bola e aglomeram-se em torno dela. Perante pressão defensiva revelam muita dificuldade em progredir para a baliza e em criar situações de finalização. Quando conseguem finalizar raramente apresentam sucesso.
	Nível 2 - Alunos conseguem manter a posse de bola, mas perante pressão defensiva revelam dificuldade em ultrapassar o oponente direto sem bola para criar situações de vantagem em profundidade.
	Nível 3 - Defensores não são capazes de manter a pressão defensiva a campo inteiro. São ultrapassados frequentemente pelos atacantes que conseguem criar facilmente situações de finalização próximo da área de baliza.
	Nível 4 - Os atacantes conseguem criar situações de finalização perante uma defesa zonal alinhada fruto da melhoria técnico-tática dos atacantes.

Anexo J - Perguntas da Avaliação Formativa

[illegible]

Anexo K- Portfólio de Voleibol

Dia	Objetivo	CrITÉRIOS (ver completo em baixo)	Tarefas a realizar*
14/02	Aprender a sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	Sustentar a bola. Construção do ataque.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2).
19/02	Aprender a sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	Sustentar a bola. Construção do ataque.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2).
21/02	Aprender a sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	Sustentar a bola. Construção do ataque.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2).
26/02	Aprender a sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	Sustentar a bola. Construção do ataque.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2).
12/03	Aprender a sustentar a bola, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem. Identificar dificuldades e potencialidades no seu jogo.	Sustentar a bola. Construção do ataque.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2). Autoavaliação escrita - google forms.
14/03	Aprender a construir o ataque, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	Sustentar a bola. Construção do ataque. Construção das ações de jogo.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete);
			Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2).

19/03	Aprender a construir o ataque, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	Sustentar a bola. Construção do ataque. Construção das ações de jogo.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1).
21/03	Identificar e agir na construção do ataque, através de jogo reduzido e de um papel como construtor ativo que potencie a aprendizagem. Identificar dificuldades e potencialidades no seu jogo.	Sustentar a bola. Construção do ataque. Construção das ações de jogo.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1). Autoavaliação escrita - google forms.
26/03	Aprender a construir as ações de jogo, através de jogo reduzido e de um clima cooperativo que potencie a aprendizagem.	Sustentar a bola. Construção do ataque. Construção das ações de jogo.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1). Avaliação do professor.
28/03	Identificar e agir na construção das ações de jogo, através de jogo reduzido e de um papel como construtor ativo que potencie a aprendizagem.	Sustentar a bola. Construção do ataque. Construção das ações de jogo.	Tarefa baseada no jogo (1x1; 1+1x1; 2x2) Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo em passe); Jogo 1x1 e 2x2 (jogo cooperativo - serviço/enquadramento/passe/manchete); Competição organizada pelo professor - todos com e contra todos (2x2 – estrutura 0:2 e 4x4 – estrutura 1:2:1).
02/04	Avaliar o nível final dos alunos (teórico-prática)	Todos.	Jogo 2x2 em estrutura 0:2; Jogo 4x4, em estrutura 1:2:1; Avaliação Sumativa de Voleibol. Questão Aula de Voleibol; Preenchimento da ficha de considerações finais sobre a dinâmica da aula - google forms;

*** nas tarefas baseadas no jogo, no jogo reduzido e na forma básica de jogo (2x2 e 4x4), haverá variáveis de evolução, ou seja, a complexidade da estrutura interna da tarefa, será crescente.**

Avaliação Sumativa - Critério | Descritor

Critério	Descritor
Sustentar a bola	- Reenvia a bola para dentro dos limites do campo, através do passe. - Dirige, através do serviço por baixo, a bola para o colega, permitindo a continuidade das ações (sempre que possível para zona vulnerável). Enquadramento atempado (lê trajetória simples, assumindo a posição fundamental média e deslocando-se para intervir sobre a bola). Ajusta posição do corpo ao colega/zona para a qual vai passar (2x2 ou 4x4) ou enviar a bola (1x1).

	• Deslocamentos simples (corrida para a frente e para trás), de forma a chegar rápido ao local para intervir sobre a bola.
Construção do ataque	• Intervenção sobre a bola, orientando os apoios para o local para onde se quer enviar (passe) a bola – zona de distribuição ou zona de ataque. • Serviço por baixo/Serviço por cima – dirige a bola para o recebedor (1ª fase de jogo cooperativo) ou para o local vulnerável: jogador mais fraco/espço vazio/zona de conflito (jogo de oposição). • Deslocamentos – ajusta a posição (enquadra-se) à trajetória da bola. • Encadeia as técnicas do serviço (pode ser em passe), posição fundamental, deslocamentos e passe. • Decisão/intencionalidade tática (Ataque: joga a bola para o espaço vazio no campo adversário).
Construção das ações de jogo	• Deslocamento para enquadramento com a bola (posição pré-dinâmica). • Reorientação dos apoios para o local para onde se quer enviar a bola – zona de distribuição ou zona de ataque. • Diferenciação de papéis de recebedor/não recebedor; defesa/atacante; distribuidor (identifica, assume e age de acordo com a sua zona de responsabilidade). • Decisão/intencionalidade tática (Defesa: joga a bola para o colega/espço; Ataque: joga a bola para o espaço vazio no campo adversário).

Processo

Cumprimento	- Preenchimento das fichas nos prazos estabelecidos.
Progresso/Superação	- Evidencia progressão relativamente ao início/aulas anteriores.

Avaliação do professor

Descreve feedbacks orais dados pelo professor (colocar data)

Alunola observado/a	Participação (1)	Motivação (2)	Autonomia (3)	Atenção aos outros (4)

- (1) Esforço, persistência e iniciativa.
(2) Empenho e interesse.
(3) Responsabilidade, liderança e superação.
(4) Empatia e cooperação.

Escala de Avaliação

Muito insuficiente (1): Não cumpre.

Insuficiente (2): Raramente cumpre.

Suficiente (3): Cumpre algumas vezes.

Bom (4): Cumpre a maioria das vezes.

Muito Bom (5): Cumpre sempre.

1. Identifica as habilidades técnicas predominantes no 1º exercício.
 - 1.2.1 Selecciona uma habilidade técnica e aponta o erro mais frequente observado na execução dos teus colegas.
2. Escolhe dois colegas e identifica duas dificuldades que eles enfrentam durante o momento ofensivo.
 - 2.1.1. O que os teus colegas podem fazer para superar essas dificuldades?

Ano Letivo 2024/2025

Educação Física - 11º ano de escolaridade	
Unidade de ensino – Jogo Desportivo Coletivo - Andebol	
Questão Problema	Faz uma breve reflexão sobre as aulas e responde às seguintes questões: 1. Descreve três descritores para cada um dos seguintes critérios: manutenção da posse de bola, da progressão para a baliza e para a finalização em espaço amplo. 2. Apresenta e descreve dois exercícios para trabalhar os seguintes temas abordados nas aulas: manutenção da posse de bola/finalização em espaço amplo. 3. Indica quatro ações técnicas abordadas na aula.
Aprendizagem essenciais	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras.
Áreas de competência do Perfil dos alunos	A - Linguagem de textos B – Informação e Comunicação C – Raciocínio e resolução de problemas E – Relacionamento interpessoal F – Desenvolvimento pessoal e autonomia G – Bem-estar, saúde e ambiente H – Sensibilidade estética e artística I – Saber científico, técnico e tecnológico J - Consciência e domínio do corpo
Atividades a desenvolver	Faz o registo da resposta à questão problema num documento <i>Word</i> onde deve constar: ➤ A resposta à questão-problema ➤ Reflexão sobre as aulas práticas da matéria de ensino. Observação: O trabalho deve ter a seguinte estrutura: 1. Capa 2. Índice 3. Introdução 4. Desenvolvimento do trabalho (resposta à questão problema) 5. Reflexão 6. Conclusão 7. Bibliografia Colocar imagens alusivas aos conteúdos abordado.
Proposta de cronograma	Atividade a realizar até ao dia 10 de dezembro. Registo da resposta à questão problema num documento <i>Word</i> - converter em <i>pdf</i> - e entregá-lo no <i>Teams</i>, seguindo o seguinte caminho
Avaliação	A avaliação será descritiva e formativa que resultará numa classificação de 0 a 200 pontos, convertida numa escala de 0 a 20 valores.
Recursos disponíveis	Manual escolar. Portfólio. Matéria abordada nas aulas.

Anexo N - Primeira Ficha de observação aos estudantes estagiários

Dimensões	Categorias	Classificação					
		1	2	3	4	5	NA
Introdução da Actividade	Revê o que se realizou na aula anterior.						
	Informa os alunos dos objectivos da aula.						
	Refere a sequência das situações de aprendizagem.						
	Refere o que se pretende que os alunos façam em cada uma das situações de aprendizagem.						
	É claro e preciso na apresentação da actividade sem perder tempo.						
	Refere as regras de funcionamento e segurança.						
	Clareza e simplicidade da linguagem.						
	Colocação do tom de voz.						
	Sem dispersão dos alunos.						
Organização	Promove estruturas organizativas que diminuam os tempos de espera.						
	Forma grupos rapidamente.						
	Utiliza sinais diferenciados para chamar a atenção para informação, reunião junto do Professor e transição nas tarefas.						
	Autonomiza os alunos nas rotinas organizativas da aula.						
	Utiliza o entusiasmo e o incitamento de reforço dos comportamentos organizativos dos alunos.						
Controlo da Actividade	Adopta um posicionamento que lhe permite manter a maioria dos alunos sobre o seu controlo visual.						
	Adopta um deslocamento periférico e variado.						
	Coloca-se e controla nas estações / exercícios que envolvem risco físico para os alunos.						
	Intercala as observações da actividade individual com as observações da actividade global da turma.						
	Realiza intervenções à distância.						
	Corrige os alunos e demonstra as componentes críticas.						
Gestão	Doseia bem o tempo da aula.						
	Não prolonga para além do tempo necessário os episódios de organização.						
	Elevado tempo de empenhamento motor.						
	Desenvolve as actividades com dinâmica e sem quebras.						
	Transições fluentes e estruturadas.						
	Termina a aula na altura devida e realiza uma síntese final.						
Disciplina	Estabelece com clareza e faz cumprir as regras de funcionamento.						
	Reage positivamente aos comportamentos apropriados.						
	Identifica claramente os comportamentos inapropriados a modificar.						
	Intervém adequadamente perante os maus comportamentos dos alunos.						
	Utiliza repreensões de forma convicta.						
Clima da Aula	Mantém o entusiasmo relativamente aos comportamentos dos alunos.						
	Suscita atitudes positivas sobre o “Eu” e sobre os “Outros”.						
	Promove a cooperação entre os alunos						
Linguagem Utilizada	Corrige e instrui os alunos de forma correcta e compreensível.						
	Escolha exacta do termo técnico e científico.						
Risco e Prudência	Dispõe os alunos e o material de forma a evitar acidentes.						
	Cauteloso, toma precauções face a situações que envolvem perigo.						
	Realiza uma retrospectiva da aula, elogiando os alunos para os progressos efectuados, indicando os conhecimentos e habilidades adquiridas.						

Anexo P- Diploma de Primeiro Lugar na atividade de ERASMUS



Anexo Q - Consentimento Informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmos(as) Encarregados(as) de Educação:

No ano letivo 2024/2025, as aulas de Educação Física do(a) seu/sua educando(a) serão lecionadas pelos professores estagiários ..., que se encontram no último ano do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Nesse sentido, juntamente com o Professor Cooperante, vimos por este meio solicitar que conceda autorização para que durante aulas possamos proceder à recolha de dados pessoais, tais como fotografias/filmagens ou outro tipo de informações referentes ao/à seu/sua educando(a), que poderão vir a ser utilizadas como objeto de estudo pelos professores estagiários.

Toda a informação recolhida será anónima e confidencial, pelo que apenas o núcleo de estágio terá acesso aos dados. A informação recolhida será apenas usada com objetivos académicos e científicos com vista à personalização e melhoria do ensino, e a sua privacidade será respeitada.

Agradecemos desde já a vossa colaboração, no que concerne a este assunto.

Maia,17 de setembro de 2024,

Professor Cooperante:

Professor Estagiário:

.....
...

Eu, _____,
Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)
_____, do ____º ano, turma
_____, declaro ter lido e compreendido este documento fornecido pelos professores que
acima o assinam, pelo que Autorizo/Não Autorizo (**riscar o que não pretende**) de livre
vontade a sua participação no estudo acima referido.

Data: ____/____/_____

(Assinatura do Encarregado de Educação)