U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Do professor ao aluno:
A Educação Física como ferramenta para uma formação integral

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Luís Filipe Correia Galego

Porto, setembro de 2025

Ficha de catalogação

Galego, L. (2025). Do professor ao aluno: A Educação Física como ferramenta para uma formação integral. Relatório de Estágio Profissional. Porto: Galego, L. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO INTEGRAL; ENSINO CENTRADO NO ALUNO; APRENDIZAGEM COOPERATIVA.

Agradecimentos

A conclusão de uma etapa tão importante como esta requer, naturalmente, uma sinergia de apoio de várias formas. Por isso, não posso deixar de enaltecer o papel essencial que todos desempenharam ao longo desse processo.

À FADEUP que deu a oportunidade de desenvolver competências e de experienciar diversos tipos de vivências que contribuíram para muitas e boas aprendizagens.

Aos Professores da faculdade, pela partilha de conhecimentos e experiências, que marcaram positivamente o meu desenvolvimento académico.

Ao Professor Orientador Cláudio Farias, por todo o apoio, pela transmissão de conhecimentos, pelos desafios constantes para sair da zona de conforto e pela forma reflexiva como me fez olhar para o papel do Professor e da Educação Física.

Ao Professor Cooperante Luís Moreira, por ter sido incansável em todas as fases do processo, pelo bom exemplo de como um professor de EF pode ser e estar no contexto escolar e pela capacidade muito humana de se relacionar com as pessoas.

À Professora Co-Cooperante, Aurora Batista, por toda a amabilidade e disponibilidade na partilha de experiências e na ajuda a solucionar problemas.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, pelo companheirismo, por todos os momentos de partilha e pela amizade, que enriqueceram todos o desenvolvimento do ano letivo.

À escola cooperante, da qual outrora também fui um aluno, foi bom regressar noutro papel, contribuindo, mais uma vez, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus alunos, pelo empenho e por serem um desafio, que enalteceram a minha vontade de ser um professor cada vez melhor.

Aos meus pais, por serem um exemplo e por estarem incondicionalmente ao meu lado em todas as fases da minha vida, onde sempre ajudaram a lutar pelos meus sonhos, sem que nunca me deixassem esquecer o valor do sacrifício e superação.

À minha irmã, por ser sempre um pilar fundamental na minha vida, pelas palavras de incentivo e por ser uma constante de força na minha jornada.

À minha namorada, pela cumplicidade, pelo amor, pela confiança e pelo encorajamento a enfrentar qualquer adversidade.

Aos clubes de patinagem onde trabalho, por também serem fundamentais no meu desenvolvimento profissional e pela compreensão em todos momentos desta minha fase académica.

A todos os meus amigos, pelo encorajamento constante e amizade sincera.

Índice Geral

Agradecimentos III
Índice de Figuras VII
Índice de Tabelas VIII
Índice de Anexos IX
Resumo X
Abstract XI
Lista de Abreviaturas XII
1. Introdução 1
2. Enquadramento Pessoal 3
2.1. Identidade do Professor 3
2.2. A Escolha de Educação Física 3
2.3. Fatores da Socialização Antecipatória 4
2.4. Realidade Verificada 6
3. Enquadramento da Prática Profissional 8
3.1. Entidade Acolhedora 8
3.2. As Turmas 9
3.3. Quem fez parte do trajeto 10
4. Área 1 – Operacionalização do processo de ensino e aprendizagem 12
4.1. A educação física e o seu papel num ensino significativo – o professor e o aluno 12
4.2. Diretrizes curriculares e o programa nacional 14
4.3. Os Desafios do Planeamento 16
4.3.1 A importância do Planeamento Anual 16
4.3.2 O desenvolvimento da Unidade Didática 19
4.3.3 A concretização do Plano de Aula 22

4.4. Prática Pedagógica 24
4.4.1. Da instrução ao ensino através do jogo 24
4.4.2. Envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem 28
4.4.3. Aplicação de uma aprendizagem cooperativa em modalidades individuais 30
4.4.4. A Avaliação como uma ferramenta de aprendizagem 34
5. Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade 40
5.1. Atividade de Coordenação e Planificação e Conselho de Turma 40
5.1.1. Grupo de Educação Física 41
5.1.2. Reuniões do Departamento de Expressões 41
5.1.3. Reuniões do Conselho de Turma 41
5.2. Projeto de Educação Sexual 42
5.3. Projeto Eco-Escolas 43
5.4. Projeto do Desporto Escolar 43
5.4.1. Corta-mato escolar 43
5.4.2. Voleibol 44
6. Área 3 – A compreensão tática para o desenvolvimento das habilidades técnicas do aluno em Badminton 46
7. Considerações finais e perspetivas futuras 59
8. Referências Bibliográficas 61
Anexos XIII

Índice de Figuras

Figura 1 - Modificação da pontuação por zonas no Jogo de Badminton 27
Figura 2 - Exemplo de Ficha de Heteroavaliação na AF 37
Figura 3 - Grelha de codificação..... 52

Índice de Tabelas

Tabela 1 **-** Distribuição das UD lecionadas pelos espaços de aula. 9
Tabela 2 – Planeamento Anual de Conteúdos 17
Tabela 3 – O processo da Avaliação. 36
Tabela 4 - Tomada de decisão. 53
Tabela 5 - Eficácia Habilidades Técnicas de Badminton: Erro 54
Tabela 6 - Eficácia Habilidades Técnicas de Badminton: Continuidade 54
Tabela 7 - Eficácia Habilidades Técnicas de Badminton: Ponto 55

Índice de Anexos

Anexo 1 - Planeamento Anual XIV
Anexo 2 – Planeamento 1º Semestre..... XV
Anexo 3 – Planeamento 2º Semestre..... XVI
Anexo 4 – Modelo do Plano de Aula..... XVII
Anexo 5 – Exemplo de um conteúdo disponibilizado aos alunos no âmbito da aplicação do MAC em Ginástica de Solo XVIII
Anexo 6 – Lista de Valores de Conteúdo Técnico para AS de Ginástica..... XIX
Anexo 7 – Exemplo de tarefa baseada na aprendizagem cooperativa..... XX
Anexo 8 – Critérios de Avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física XVII
Anexo 9 – Grelha de Avaliação XVIII

Resumo

Este Relatório de Estágio integra-se no Estágio Profissional do segundo ano do 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Está estruturado em três áreas principais: Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, Relação com a Comunidade Escolar e Projeto de Investigação. Ao longo do relatório, é apresentada a operacionalização da base teórica, incluindo o papel da Educação Física, do professor e do aluno, bem como estratégias e modelos de ensino aplicados. Foi realizado um estudo sobre a influência da abordagem tática no desempenho em jogo dos alunos, integrando investigação científica na prática pedagógica. O estágio decorreu numa Escola Cooperante, com acompanhamento do Professor Cooperante, do Professor Orientador e do Núcleo de Estágio. O objetivo foi aplicar em contexto real os conhecimentos adquiridos, experimentar estratégias pedagógicas diversificadas e desenvolver competências essenciais à prática docente. A prática pedagógica envolveu planeamento, lecionação e avaliação, privilegiando uma intervenção centrada no aluno. Observei a evolução da minha postura enquanto professor, evoluindo da instrução direta para a aprendizagem através do jogo e implementando atividades cooperativas, que estimularam responsabilidade e autorregulação. O ensino por níveis adequou a aprendizagem às necessidades de cada aluno, enquanto a avaliação foi contínua e participativa, envolvendo os alunos no seu próprio desenvolvimento. As colaborações com a comunidade escolar consolidaram a minha identidade enquanto professor. As relações estabelecidas com todos os intervenientes reforçaram a importância da dimensão humana no ensino, promovendo motivação, envolvimento e desenvolvimento de um ensino mais integral. Por fim, o estágio permitiu identificar desafios futuros, evidenciando a necessidade de formação contínua, inovação metodológica e promoção de práticas pedagógicas que favoreçam o crescimento global dos alunos, preparando-os para uma aprendizagem significativa e duradoura.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO INTEGRAL; ENSINO CENTRADO NO ALUNO; APRENDIZAGEM COOPERATIVA.

Abstract

This Internship Report is part of the Professional School Placement of the second year of the 2nd Cycle in Physical Education Teaching at the Faculty of Sport, University of Porto. It is structured around three main areas: Organization and Management of Teaching and Learning, Relationship with the School Community, and Research Project. Throughout the report, the theoretical foundations are operationalized, including the role of Physical Education, the teacher, and the student, as well as the strategies and teaching models applied. A study was conducted on the influence of the tactical approach on students' performance in game situations, integrating scientific research into pedagogical practice. The internship took place at a Cooperating School, under the supervision of the Cooperating Teacher, the Supervising Teacher, and the internship team. The objective was to apply knowledge in a real context, experiment with diverse pedagogical strategies, and develop essential competencies for future teaching practice. The pedagogical practice involved planning, teaching, and assessment, focusing on student-centered learning. I observed the evolution of my teaching approach, progressing from direct instruction to learning through games and implementing cooperative activities that fostered responsibility and self-regulation. Level-based teaching was applied to adapt learning to each student's needs, while assessment was continuous and participatory, involving students in their own development. Collaboration with the school community strengthened my identity as a teacher. The relationships established with all stakeholders highlighted the importance of the human dimension in teaching, promoting motivation, engagement, and more holistic learning. Finally, the internship allowed me to identify future challenges, emphasizing the need for continuous professional development, methodological innovation, and pedagogical practices that support students' overall growth and meaningful, lasting learning.

KEYWORDS: PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; HOLISTIC DEVELOPMENT; STUDENT-CENTERED APPROACH; COOPERATIVE LEARNING.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MEC – Modelo de Estrutura e Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

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

NEP – Núcleo de Estágio Profissional

PA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PO – Professor Orientador

PP – Prática Pedagógica

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) integra-se no Estágio Profissional (EP), realizado no segundo ano do 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Este RE foi baseado na minha experiência prática desenvolvida durante o EP. O objetivo foi aplicar, em contexto prático, todos os conhecimentos adquiridos durante a formação e adquirir experiências e estratégias novas para colmatar dificuldades que surgiram ao longo do meu percurso. Todas estas experiências pretendem ser uma mais-valia no meu futuro enquanto docente de Educação Física (EF). Deste modo, este relatório reflete como a minha prática supervisionada influenciou o meu desenvolvimento enquanto professor, analisando como evoluiu ao longo do processo.

O meu EP foi realizado numa Escola Cooperante (EC) na cidade do Porto. O meu núcleo de estágio profissional (NEP) era composto por mais três colegas de estágio, pelo professor cooperante (PC) da escola e pelo professor orientador (PO) da FADEUP, sendo que foram todos estes que acompanharam de perto todo o meu processo de prática pedagógica (PP).

Este documento organiza-se em três áreas fundamentais — Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, Relação com a Comunidade Escolar e Projeto de Investigação — estruturadas em sete capítulos.

O primeiro apresenta a introdução e os objetivos do relatório. O segundo capítulo é um enquadramento pessoal, que descreve as minhas motivações para ter escolhido EF, menciona fatores de socialização antecipatória e analisa a realidade que foi verificada no EP. No terceiro capítulo detalha-se o contexto do EP, incluindo a entidade acolhedora e as pessoas e profissionais que fizeram parte do projeto.

O quarto capítulo aborda a área 1, referente à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. A partir da minha conceção sobre o papel da EF na escola e do que é um ensino significativo, são analisadas as diretrizes curriculares. Também desenvolve os desafios em todas as fases do planeamento e a evolução da minha prática pedagógica, através de estratégias e

características de modelos implementados para potenciar o desenvolvimento integral do aluno.

O quinto capítulo corresponde à área 2, referente à participação na escola e relação com a comunidade. Nele são apresentadas as atividades desenvolvidas no Projeto Educativo da EC, evidenciando a integração na comunidade escolar.

O processo de investigação da área 3 está inserido no sexto capítulo. Este pretende analisar o desempenho em jogo dos alunos em badminton, avaliando a tomada de decisão e eficácia das habilidades técnicas, através de uma abordagem tática baseada na divisão do campo em zonas, modificando o jogo por representação, com a pontuação a ser diferenciada por zonas.

Por fim, o sétimo capítulo desenvolve uma reflexão final sobre o processo, considerando o impacto do EP na construção da identidade profissional e nas competências adquiridas. Apresenta ainda as perspetivas e desafios futuros no exercício da profissão docente.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Identidade do Professor

O meu nome é Luís Filipe Correia Galego, nasci em 16 de outubro de 1995, no Funchal, na ilha da Madeira. Apesar disso, cresci e vivi no distrito do Porto desde os meus primeiros anos de vida. Filho de uma madeirense e de um transmontano, encontrei nos meus pais a principal referência de sacrifício. Tiveram sempre a preocupação de trabalhar para melhores condições de vida e isso incluiu uma grande preocupação na educação dos seus filhos.

Desde novo comecei a praticar vários desportos como Natação, Badminton, Karaté e Dança, no entanto, foi na Patinagem Artística onde encontrei a minha maior ligação. Competi a nível nacional e internacional, tendo mesmo vencido vários títulos ao longo dos anos. Toda a experiência como atleta nesta modalidade moldou muito a minha personalidade e foi uma ferramenta essencial para saber encarar desafios. Devido a isso, passei a encarar o desporto para além do desempenho motor e do sucesso competitivo, reconhecendo-o como essencial para o desenvolvimento pessoal, inclusive o meu.

O desporto sempre fez parte da minha vida, sendo na verdade parte da minha essência, por isso não restou dúvidas no momento de escolher a minha caminhada no ensino superior. Sou licenciado em Educação Física e Desporto e atualmente continuo ligado à Patinagem Artística, agora como treinador.

2.2. A Escolha de Educação Física

A minha relação com o desporto sempre esteve intimamente ligada ao treino desportivo e por isso, após o término da minha caminhada como atleta, não hesitei em iniciar o meu trajeto como treinador. Consequentemente, ao longo dos anos tive a oportunidade de ter várias experiências e contactos com atletas de diversos níveis competitivos e de diversas idades, sobretudo crianças e jovens, verificando que há espaço para todos no desporto e que através do

desporto é possível aprender muito. Desenvolver habilidades e capacidades motoras deixou de ser a única perspetiva enquanto profissional de desporto e reforçou o meu interesse por formar pessoas, tornando-se mesmo um privilégio.

Em 2020, com o início da pandemia que gerou instabilidade na vida de tantas pessoas, refleti profundamente sobre o caminho a seguir. Da adversidade surgem muitas oportunidades, e com isso comecei a olhar para a EF como uma possibilidade de aliar a paixão pelo desporto e o gosto de trabalhar com crianças e jovens desde o alicerce da sua formação – a escola.

2.3. Fatores da Socialização Antecipatória

Com o meu percurso dentro da prática desportiva e do treino, existiram, desde logo, aspetos facilitadores e constrangimentos decorrentes da experiência prévia como treinador e atleta, tendo tido algum impacto no processo de ensino-aprendizagem e a abordagem pedagógica adotada, principalmente na fase inicial do EP.

Uma das principais vantagens da experiência como treinador e atleta é o desenvolvimento de competências técnicas e táticas aprofundadas. Embora não possa ser generalizado, pois no programa curricular da EF na escola são abordados diferentes conteúdos e modalidades que nem sempre tinha um conhecimento aprofundado para além da formação inicial na faculdade, existem outras que já tinha experiência através da prática das mesmas ou de relações diretas com a modalidade que pratiquei, como foi exemplo da Ginástica, Badminton e Dança. Essas competências foram essenciais para a prática eficaz no ensino dessas Unidades Didáticas (UD). Segundo Siedentop (2002), a familiaridade com a técnica e a tática do desporto permite que o futuro professor transmita conhecimentos de maneira mais precisa e confiante, podendo facilitar a compreensão e a execução dos alunos.

Adicionalmente, a experiência como treinador também contribuiu para o melhor desenvolvimento de habilidades de gestão e liderança. Ainda que tenha encontrado desafios no controlo da turma, estes aspetos são cruciais no ambiente educativo, onde enquanto professor não deve gerir apenas a instrução, mas também o comportamento e a dinâmica da turma. Jones (2006) argumenta que a experiência do treinador enquanto educador pode influenciar a forma como

organiza e conduz o processo de aprendizagem, contribuindo para ambientes mais estruturados e motivadores.

Para além disso, a vivência como atleta, e até mesmo como aluno, permitiu desenvolver uma maior empatia e um melhor entendimento das experiências dos alunos. Esta empatia pode ser vital para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador. De acordo com Light (2008), professores que foram atletas podem relacionar-se melhor com os desafios e as motivações dos alunos, promovendo uma abordagem mais centrada no aluno e adaptada às suas necessidades individuais.

Apesar de tudo, também existiram alguns constrangimentos numa fase inicial, tendo levado a alguma rigidez na abordagem pedagógica, nomeadamente na organização da turma nos processos de aprendizagem. Coakley (2001) argumenta que treinadores frequentemente desenvolvem estilos de ensino mais autoritários. Este estilo provou desde cedo não ser muito eficaz no contexto escolar, onde uma abordagem mais democrática e inclusiva mostrou ser necessária para promover uma aprendizagem significativa.

Outro aspeto está relacionado com a instrução, que por vezes era demasiada detalhada. Para um aluno sem familiaridade com o conteúdo lecionado, a informação poderia ser demasiado extensa, o que deixava o objetivo do exercício ou da aula pouco claro. A clareza na definição dos objetivos juntamente com a forma como introduzia os exercícios foi algo que desenvolvi de modo a promover mais tempo de prática e a ser visível uma progressão na aprendizagem dos alunos de forma contextualizada à sua realidade inicial.

Professores que foram atletas ou treinadores podem ter apenas o desempenho ou rendimento como base de avaliação do sucesso, que pode levar a expectativas irrealistas sobre o progresso dos alunos. Considero que esta característica não foi um grande constrangimento na minha prática, todavia ao longo do estágio procurei sempre melhorar a contextualização dos objetivos com base na individualidade dos alunos. Armour (2011) adverte que essas expectativas podem criar pressões indevidas sobre os alunos, comprometendo sua motivação e prazer pela atividade física.

Consequentemente, a socialização antecipatória, mediada pela experiência como atleta e treinador, influenciou significativamente o processo de ensino-aprendizagem em EF. Alguns aspetos foram mais preponderantes que

outros, contudo não deixaram de influenciar a minha postura enquanto professor, principalmente numa fase inicial. Por um lado, tentei manter, e até mesmo desenvolver, características que também são importantes para um professor de forma a enriquecer as experiências vivenciadas na escola. Por outro lado, encarei o desafio deste EP com abertura para me adaptar a uma nova realidade e adequar-me ao contexto em que estava inserido. A adaptação dessas experiências para um contexto escolar exigiu flexibilidade e a capacidade de refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, tendo sido fundamentais as aprendizagens do 1º ano de mestrado, o apoio do PC e do PO, bem como a colaboração com o meu NEP.

A habilidade de equilibrar a autoridade e a empatia, assim como a adaptação de estratégias orientadas para o sucesso do aluno no sentido de promover um ensino mais inclusivo, são cruciais para o sucesso de um professor de EF. Conforme sugerido por Rink (2010), o desenvolvimento profissional contínuo e a reflexão são essenciais para que os professores superem os constrangimentos e maximizem os aspetos facilitadores das suas experiências anteriores.

2.4. Realidade Verificada

Com o início do EP, deparei-me com uma realidade bem distinta do que outrora tinha experienciado. Lidar com alunos em contexto real, numa turma heterogénea e com as limitações de tempo útil de aula e de espaços mostrou ser um verdadeiro desafio.

Desde o começo, o meu objetivo foi colocar em prática o conhecimento adquirido ao longo do primeiro ano do Mestrado, tendo aprofundado saberes sobre diversos conteúdos, não apenas ao nível das habilidades motoras, mas também da perspetiva pedagógica. Mesmo que tivesse servido como uma boa preparação e descredibilizado algumas ideias preconcebidas sobre o ensino e sobre a EF, estar em contexto real fez-me ver que tinha muito a trabalhar para desenvolver as competências de um professor. A ideologia de aplicar modelos de ensino centrados no aluno foi sem dúvida uma das grandes dificuldades, que ao longo do tempo tiveram de ser melhoradas.

Esperava que o estágio me desafiasse na procura de resolução de problemas, na melhoria das minhas competências e a capacidade de refletir sobre a minha abordagem pedagógica. Revelou-se complexo em todas as fases, porém também recheada de novas aprendizagens. Desde cedo, as reuniões com o PC e o NEP foram fulcrais para a nossa preparação e desenvolvimento, fornecendo informações sobre o funcionamento da escola e das aulas de EF, bem como práticas aconselhadas e documentos necessários, nomeadamente o Regulamento Interno e o Projeto Educativo da Escola.

A inexperiência em gerir uma turma e de planear a nível macro foram aspetos que, inevitavelmente, trouxeram algumas inseguranças numa fase inicial. Ainda assim, desde início procurei ser fiel à minha personalidade e desenvolver uma boa relação com os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem saudável entre alunos e professor. Como defende Bento (1999), a interação entre professor e aluno na EF deve ser pautada pelo diálogo e pela empatia, facilitando a criação de um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal. O professor deve atuar não apenas como um instrutor, mas também como um mediador que entende as necessidades individuais dos alunos e incentiva o seu crescimento.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Entidade Acolhedora

Como Unidade Curricular (UC) integrante no MEEFEBS, o EP decorre durante o 2º ano da formação de professores de EF da FADEUP. Este pretende proporcionar a inclusão no contexto profissional numa escola, lidando com situações reais do dia a dia de um professor de EF. Tudo isto é realizado através de uma Prática de Ensino Supervisionada pelo PC e PO, de modo a vivenciar e potenciar as aprendizagens e competências do Estudante Estagiário (EE), incentivando assim a capacidade de solucionar e refletir sobre problemas inerentes à profissão. Assim, o estágio profissional é um momento privilegiado de articulação entre a teoria e a prática, em que, enquanto futuro professor de EF, tive a oportunidade de experimentar, refletir e desenvolver a minha identidade profissional.

Para tudo isto ser possível, escolhi e tive a felicidade de ser colocado numa escola no distrito do Porto, mais concretamente na freguesia de Paranhos, localidade onde cresci. Esta escola inclui o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Curiosamente foi onde também estudei durante o ensino secundário e, por isso, mesmo antes de iniciar o trajeto como Professor Estagiário, já era um local de grande significado numa fase da minha vida. Este fator sem dúvida que facilitou alguns aspetos de adaptação numa fase inicial, uma vez que já conhecia os espaços, alguns professores e funcionários. Contudo, regressar à escola como professor, transformou um espaço outrora familiar num contexto renovado, pleno de descobertas pessoais e profissionais.

A escola disponibilizava quatro espaços distintos para a lecionação das aulas de EF. No início do ano letivo, foi desenvolvido um plano de rotação – roulement – de modo que todos os professores e turmas conseguissem ter aulas nos diferentes espaços, em ambos os semestres. A tabela que se segue (Tabela 1) ilustra a distribuição das UD lecionadas nos diferentes espaços de aula disponíveis.

Tabela 1 - *Distribuição das UD lecionadas pelos espaços de aula*

	Ginásio Grande (E1)	**Ginásio Pequeno (E2)**	**Espaço Exterior** Coberto/Descoberto **(E3/4)**
1º Semestre	➢ Voleibol	➢ Ginástica de Solo	➢ Atletismo
2º Semestre	➢ Badminton	➢ Dança	➢ Futebol

Para além de lecionar as aulas que estavam destinadas à minha turma residente, acompanhei as aulas lecionadas com os meus colegas do NEP, de forma a observar diferentes realidades, expandindo assim a capacidade de análise de estratégias a ser utilizadas e de reflexões sobre as práticas pedagógicas.

Para complementar e com a finalidade de integrar-me na comunidade educativa, também participei regularmente nas seguintes atividades: reuniões do NEP, que ocorriam semanalmente, às terças-feiras, juntamente com o PC e restantes EE; reuniões de Atividades de Coordenação e Planificação do Grupo de professores de EF – grupo 620, que ocorriam semanalmente, às quartas-feiras; e as reuniões de Conselho de Turma.

3.2. As Turmas

Ser professor só faz sentido com o trabalho que é realizado diretamente com os alunos, e é isso que torna enriquecedor todo este EP, pois permitiu ter um contacto direto em contexto real com os alunos ao longo de todo um ano letivo. Encarar o desafio de liderar um grupo de jovens é algo difícil e complexo, todavia sentir o elo que se cria e poder acompanhar a evolução mostrou o quão recompensador pode ser esta profissão.

Para minha Turma Residente foi atribuída uma turma do 10º ano de escolaridade do curso de Ciências e Tecnologias, que era composta por 21 alunos, entre os quais 12 pertencem ao sexo masculino, correspondendo a 57% do total da turma, e 9 pertencem ao sexo feminino, o que corresponde a 43% do total da turma. A média de idades dos alunos da turma era de 15,2 anos. Esta tinha uma carga horária semanal de 150 minutos, distribuída por sessões de tempo (50 minutos), às terças-feiras, e sessões de blocos (100 minutos), às sextas-feiras.

Para enriquecer a experiência, também fiquei encarregado de mais duas turmas, uma do 2º ano de escolaridade e outra do 5º ano de escolaridade, sendo a turma do 2º ciclo partilhada. Estas faziam parte de escolas e de um agrupamento diferente da Escola Cooperante. Com o propósito de incorporar atividades físicas educativas no processo de ensino dos alunos envolvendo o desenvolvimento de habilidades físicas, aprendizagens psicomotoras e sociais desde o 1º ciclo, estar em contacto com três ciclos de ensino diferentes possibilitou uma experiência mais vasta em diferentes faixas etárias.

Na turma do 1º ciclo, constituída por 22 alunos, foi um desafio importantíssimo, pois para além de ter de adequar as atividades práticas aos alunos em questão, foi desafiante e interessante ajustar a comunicação, a organização da aula em si e a gestão de comportamento, principalmente pela faixa etária em questão e pelo meio envolvido. Relativamente à turma partilhada do 5º ano, devido a uma lesão e consequente baixa médica da professora co-cooperante, o número de aulas lecionadas foi reduzido, porém a sua colaboração foi essencial em todos os momentos, estando sempre disponível para discutir ideias, ajudar-nos a refletir e procurar soluções relativamente à lecionação do 2º ano de escolaridade.

Toda esta experiência, nas diferentes escolas e ciclos, permitiu ter um espaço de exploração, isto é, foi essencial na contribuição para tentar encontrar a minha identidade enquanto professor de EF.

3.3. Quem fez parte do trajeto

Como nenhuma caminhada memorável se faz sozinho, as pessoas e profissionais que me acompanharam no EP foram incansáveis e de extrema importância.

O Professor Cooperante (PC) desempenhou um papel fundamental na minha prática pedagógica, oferecendo uma supervisão e orientação essencial. A clareza da sua comunicação transmitia-nos confiança, enquanto a partilha das suas experiências revelou ser particularmente enriquecedora para a nossa aprendizagem. Era notório o gosto pela EF, o respeito pela profissão, mas acima de tudo valorizo a sua postura e o bom relacionamento que tinha com todos à sua volta, desde aluno, EE, outros professores e funcionários. Desde o início, a

sua competência foi notória, promovendo sempre um ambiente propício à aprendizagem. As reuniões semanais que tínhamos proporcionaram oportunidades de reflexão e debate, ajudando a aprimorar a minha prática pedagógica e as estratégias adequadas a utilizar.

O Professor Orientador (PO) também foi vital, atuando como ligação entre a FADEUP e a EC, e guiando-nos com excelência. Com vasta experiência docente e na área da educação, o PO disponibilizou suporte teórico fundamental como alicerce para as nossas práticas, incentivando sempre a utilizar práticas pedagógicas significativas, a definir claramente o propósito de cada exercício ou aula e a olhar para a EF de uma forma mais completa. Todas as observações e orientações eram caracterizadas por rigor e exigência, orientando o nosso foco no desenvolvimento profissional. As sessões na FADEUP, aulas observadas e consequentes reuniões foram momentos-chave para reflexões significativas sobre o desenvolvimento profissional e a aquisição de conhecimentos relevantes, que obrigavam constantemente a repensar a minha forma de atuar no terreno.

O Núcleo de Estágio Profissional (NEP) era constituído por mais três colegas e desempenhou um papel fundamental no enriquecimento das nossas experiências, bem como no nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Desde o primeiro momento, a coesão e cooperação foram visíveis, tanto dentro como fora do ambiente escolar, contribuindo para uma colaboração fundamental em todos os sentidos. Dispor de um grupo de pares que está a passar pela mesma experiência, permite que exista uma reflexão crítica entre todos para o desenvolvimento comum. Assim, possibilitou que existissem diálogos constantes sobre as nossas práticas e sobre o que poderia ser melhorado. Para além de tudo isso, o ambiente no nosso núcleo era agradável, o que facilitou o desenvolvimento de um trabalho coletivo.

4. Área 1 – Operacionalização do processo de ensino e aprendizagem

4.1. A educação física e o seu papel num ensino significativo – o professor e o aluno

A EF, enquanto disciplina integrante do currículo escolar, tem uma grande importância no desenvolvimento do aluno e na sua formação enquanto ser humano. É evidente que existem vários problemas da forma como a EF é vista e como está inserida no currículo, porém é inegável que é a disciplina que complementa o ato de educar com o desenvolvimento das capacidades motoras. Conforme mencionado por Batista e Queirós (2015), o "físico" ainda é visto como matéria de ensino em EF associado à importância de gerar dispêndio energético nas aulas. Esta visão parece-me extremamente redutora para a complexidade das áreas que pode abranger. Desta forma, a EF necessita de criar experiências de aprendizagens desportivo-motoras enriquecedoras e culturalmente significantes (Batista e Queirós, 2015).

No que diz respeito à sua eficiência na promoção da saúde dos alunos e no desenvolvimento de hábitos de vida saudável a disciplina enfrenta várias limitações. Isto está diretamente relacionado ao número de horas semanais que a disciplina tem no currículo, uma vez que a limitação do número de horas semanais para exercitação corporal está longe de ser o desejado e recomendado. Assim sendo, o tempo torna-se insuficiente para que a EF vise as questões de saúde, por isso mais que melhorar a aptidão física tem de fazer com que aumente o envolvimento dos alunos, formando cidadãos responsáveis e com valores, procurando sempre contrariar as tendências atuais de ausência de cultura do movimento.

Crum (1993) defendeu três teses de forma a legitimar a EF. Na primeira, a estruturação do comportamento motor refere que a participação na cultura do movimento contribui para a qualidade de vida. Na segunda tese, a aquisição da condição física. Por fim, a terceira tese põe em evidência a responsabilidade do ensino da EF no meio escolar e na formação pessoal, cultural e social. Para além disso, segundo Crum (1993), a intervenção dos professores deve ser orientada para a promoção de aprendizagens, para a promoção de recreação e

divertimento, para a condição física e treino físico e orientada predominantemente para o controlo disciplinar dos alunos. Estes fatores vão ao encontro da minha perspetiva de como a disciplina deve ser vista, pois embora tenha várias limitações, que através da experiência no Estágio Profissional consegui vivenciá-las, existe um espaço importante para uma intervenção por parte do professor para criar aprendizagens significativas na formação dos alunos.

Naturalmente, a disciplina está diretamente ligada à corporalidade, e baseando-se em Bento (1999), a EF é a única disciplina escolar que visa preferencialmente a corporalidade e expressa a intenção de o sistema educativo intervir na criação, configuração e modelação do corpo ou de, pelo menos, não ficar indiferente desse processo. Por outro lado, tem um papel essencial na sua ação no sentido de desenvolver determinadas competências durante a formação educativa dos alunos. No meu entender, a capacidade de adaptação, de comunicação, de superação, de autonomia, de persistência, de criatividade e saber trabalhar em equipa/comunidade são dimensões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina. A EF tem de ser emancipadora, preparando uma participação relevante, humana e autónoma na vida social e cultural. Assim sendo, há uma necessidade de promover o desenvolvimento da sua identidade pessoal com a perspetiva de desenvolver o autoconhecimento e a autorregulação. A meu ver, e olhando para uma perspetiva pedagógica, o processo de ensino-aprendizagem em EF vai além da importância na corporalidade e da saúde, pois o valor educativo da EF passa pela capacidade de compreender e atuar no mundo, com o seu contributo para o bem-estar, tal como, a realização pessoal e a melhoria da sociedade. Por isso, considero a EF um contributo essencial para uma formação escolar verdadeiramente significativa.

O conceito de Ensino Significativo, baseia-se na ideia de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser relevante e ligado às experiências e conhecimentos prévios dos alunos, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos ensinados. Beni et al. (2017) argumentam que, ao relacionar as matérias de ensino com situações reais e práticas, os professores conseguem ir ao encontro dos interesses dos alunos, facilitando a aquisição de conhecimento. Também enfatizam a necessidade de estratégias

pedagógicas que promovam a reflexão crítica e o envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o estudo desses autores, modelos de ensino que valorizam a participação ativa dos alunos e a integração das suas experiências pessoais contribuem não apenas para a melhoria do desempenho escolar, mas também para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências de resolução de problemas dos alunos. Além disso, ressaltam a importância de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, que valorize a diversidade de experiências e perspetivas dos alunos.

Para um professor de EF, colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem facilita a construção de um ambiente de ensino colaborativo e inclusivo, onde os estudantes têm a oportunidade de participar ativamente nas aulas e de contribuir para o desenvolvimento dos colegas. Isso melhora não apenas o envolvimento dos alunos, mas também reforça a responsabilidade e o compromisso com a própria aprendizagem. Farias e Mesquita (2022) destacam a importância de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, enfatizando que essa abordagem promove um ensino mais significativo e envolvente. Quando os alunos estão no centro da aprendizagem, eles tornam-se agentes ativos no seu próprio processo educativo, o que facilita o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. Essa centralidade no aluno permite que o ensino seja adaptado às suas necessidades, interesses e ritmos, favorecendo uma educação mais individualizada e eficaz.

Em síntese, é fundamental entender a prática do Ensino Significativo para tornar a EF relevante na formação integral dos alunos, pois ao conectar as matérias de ensino ao mundo real dos alunos e promovendo uma abordagem ativa e reflexiva com o aluno no centro da aprendizagem, é possível transformar a educação num processo mais eficaz e enriquecedor.

4.2. Diretrizes curriculares e o programa nacional

As diretrizes para o processo de ensino-aprendizagem de EF provêm de documentos curriculares de referência que visam assegurar aprendizagens mais consistentes e significativas a todos os alunos. Estes clarificam a organização curricular e fornecem diretrizes pedagógicas que orientam tanto os conteúdos a serem lecionados como o desenvolvimento das áreas de competência do perfil

dos alunos. Estes referenciais auxiliam os professores na sua prática pedagógica e salientam as competências essenciais que cada aluno deve desenvolver para enfrentar os desafios pessoais, profissionais e sociais que surgem ao longo da vida.

Tendo realizado o meu EP com o décimo ano de escolaridade e com base nas modalidades propostas pelo grupo de EF da escola, estas foram organizadas da seguinte forma: atletismo, voleibol, ginástica de solo, futebol, badminton e atividades rítmicas expressivas (Dança). Foi visível uma heterogeneidade nos níveis de desempenho dos alunos nas diversas UD, revelando que o programa nem sempre corresponde às características concretas dos alunos. Assim, o professor deve assumir o programa como um guia orientador e não como um plano rígido, adaptando-o às especificidades dos seus alunos.

No caso do badminton, por exemplo, várias habilidades previstas no programa não puderam ser consolidadas, quer pelo número limitado de aulas, quer pelas dificuldades manifestadas pelos alunos em determinados conteúdos. O mesmo se verificou no atletismo, onde a extensão das modalidades sugeridas ultrapassava o tempo disponível. Ainda assim, através de estratégias diferenciadas, como a aprendizagem por níveis, foi possível diversificar as experiências de aprendizagem, potenciando a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Esta opção privilegiou a qualidade do processo em detrimento da mera quantidade de conteúdos abordados.

Para além dos aspetos técnicos, é de realçar que o programa sublinha competências transversais, comuns a todas as modalidades, que considero fundamentais em EF. Valores como respeito, cooperação, valorização do esforço, trabalho em equipa e comunicação foram continuamente promovidos, em consonância com uma perspetiva mais abrangente de formação integral.

Este mesmo entendimento é partilhado pela Escola Cooperante, cujo Projeto Educativo defende a promoção de um ambiente inclusivo, seguro e democrático, no qual os alunos possam desenvolver não apenas conhecimentos específicos, mas também atitudes e competências indispensáveis para a vida em sociedade. A aposta da instituição nos domínios do saber, saber fazer e saber estar reflete-se numa educação que procura equilibrar conteúdos, capacidades práticas e valores humanos, em consonância com as Aprendizagens Essenciais.

Deste modo, a Escola reafirma a sua missão de formar cidadãos ativos, críticos e conscientes, capazes de participar plenamente numa sociedade plural e democrática. Ao integrar conhecimentos, habilidades e atitudes, respeitando simultaneamente a diversidade e a inclusão, a instituição contribui para uma educação mais completa, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e valoriza o desenvolvimento integral de cada aluno.

4.3. Os Desafios do Planeamento

O planeamento constitui uma etapa imprescindível na organização da prática pedagógica, pois possibilita uma gestão mais eficaz do processo de ensino-aprendizagem e contribui para a concretização dos objetivos delineados de forma consciente e ajustada ao contexto da escola e das suas turmas. Segundo Rolim e Mesquita (2012), compete ao professor projetar, planear e proporcionar aos alunos experiências que promovam aprendizagens significativas. No âmbito do meu EP, o planeamento esteve organizado em três dimensões principais: o planeamento anual, a planificação da Unidade Didática (UD) e o Plano de Aula (PA). Embora distintos na sua conceção, estes documentos revelam-se complementares, articulando-se de forma a sustentar o desenvolvimento da prática letiva.

4.3.1 A importância do Planeamento Anual

Um dos primeiros grandes desafios do meu EP foi a elaboração do planeamento anual, que estruturou o percurso a realizar ao longo do ano letivo. De acordo com Bento (2003), a definição do plano anual constitui o primeiro passo na preparação e estruturação do ensino. O processo iniciou-se com a análise da programação definida pelo grupo disciplinar de Educação Física, na qual se estabeleceu que, no 10.º ano, seriam lecionadas três modalidades em cada semestre: Atletismo, Voleibol e Ginástica no primeiro semestre, e Futebol, Badminton e Atividades Rítmicas e Expressivas no segundo semestre (ver Tabela 2).

Tabela 2 – Planeamento Anual de Conteúdos

	Espaço Exterior Coberto/Descoberto **(E3/4)**	**Ginásio Grande (E1)**	**Ginásio Pequeno (E2)**
UD 1ºSemestre	Atletismo	Voleibol	Ginástica de Solo
Nº de Aulas	15	13	10
Conteúdos	➢ Partida de Pé; ➢ Técnica de Corrida; ➢ Corrida de Velocidade; ➢ Corrida de Barreiras; ➢ Corrida de Resistência.	➢ Habilidades Técnicas: Posição base; Passe; Serviço; Manchete. ➢ Habilidades Táticas: Transição; Ajustamento; Ocupação de espaços; Zonas de responsabilidade; Diferenciação de papéis.	➢ Elementos acrobáticos: rolamentos; apoio facial invertido, roda; rondada; ➢ Elementos de Flexibilidade: ponte; sapo; espargata. ➢ Elementos de Equilíbrio : avião; vela; ➢ Elementos de Ligação: pirueta; meia pirueta; tesoura; gato; troca passo.

UD 2ºSemestre	Futebol	Badminton	Dança
Nº Total De Aulas	18	11	9
Conteúdos	➢ Habilidades Técnicas Ofensivas: Receção/controlo; Condução; Passe; Remate. ➢ Habilidades Técnicas Defensivas: Posição defensiva; Desarme; Interceção; ➢ Habilidades Táticas Ofensivas: Penetração; Cobertura ofensiva; Mobilidade. ➢ Habilidades Táticas Defensivas: Contenção; Cobertura defensiva.	➢ Habilidades Técnicas: Pega da Raquete; Posição Base; Serviço longo e curto; Deslocamentos; Lob; Clear; Amorti. ➢ Habilidades Táticas: Ajustamento; Tomada de decisão; Eficácia das habilidades; 1x1.	➢ Noção Corporal: ações; partes; formas. ➢ Noção Espacial: níveis; direções; amplitudes; percursos. ➢ Noção Temporal: ritmo; cadência; estrutura. ➢ Relações: corpo; colegas; objetos; meio; música. ➢ Energia (tempo; espaço; peso; fluência); ➢ Dinâmicas de grupo :canon; subgrupos; contraste.

Tendo em conta a rotatividade dos espaços de aula (roulement) definidos para a minha turma, foi possível definir o número de aulas para cada UD. A atribuição das modalidades aos espaços teve em conta as suas características e os recursos materiais disponíveis nos mesmos. Nesse sentido, o voleibol e badminton foram lecionados no E1, sendo o ginásio grande, a ginástica e atividades rítmicas no E2, sendo o ginásio pequeno e o atletismo e futebol no E3 e E4, sendo estes os campos exteriores coberto e descoberto, respetivamente.

No âmbito do roulement, um dos aspetos que mais condicionou a minha prática foi a distribuição e rotatividade dos espaços atribuídos às diferentes turmas. No caso da minha turma, esta situação revelou-se particularmente

exigente, uma vez que, em vários momentos do semestre, coincidiu a necessidade de lecionar, no mesmo bloco, duas modalidades distintas em espaços diferentes, devido às características próprias de cada espaço. Por vezes, na mesma semana, surgia até a necessidade de trabalhar três modalidades diferentes, o que exigiu uma reorganização constante do meu planeamento (Anexo 1).

Ao contrário do que aconteceu com alguns colegas do meu NEP, fui confrontado com a necessidade de estruturar o meu plano através de um ensino misto, de forma a dar resposta às transições de espaços e às diferentes modalidades em simultâneo. Esta realidade trouxe grandes desafios, sobretudo no primeiro semestre, onde a mudança frequente de local implicava perda de tempo útil de aula, exigindo soluções eficazes para que os alunos não fossem prejudicados no processo de aprendizagem.

Uma das estratégias adotadas foi o planeamento prévio e detalhado de cada aula, delineando previamente os conteúdos e atividades a realizar em cada espaço. Paralelamente, tornou-se fundamental criar rotinas claras para os alunos, de modo que ao chegarem a um novo espaço soubessem de imediato o que fazer, iniciando rapidamente a exercitação. Por exemplo, ao realizarem a transição do exterior para o ginásio grande, onde foram lecionadas as UD de Voleibol e Badminton, os alunos já sabiam qual a situação de jogo que deveriam iniciar, a partir daí continuar-se-ia com as tarefas planeadas para a aula consoante o conteúdo a ser abordado. Esta organização revelou-se essencial para minimizar o impacto das mudanças e otimizar o tempo disponível.

Outra dificuldade sentida foi a gestão de várias UD em simultâneo. Muitas vezes, ainda estava a concluir uma modalidade e já era necessário iniciar outra, o que exigia planear em paralelo conteúdos de distintas UD. Apesar de se tratar de uma dificuldade inicial, sobretudo no primeiro semestre, com o avançar do tempo e com a experiência adquirida, principalmente no segundo semestre, foi possível olhar para esta rotatividade como uma oportunidade de integrar objetivos macro e transversais.

Assim, mais do que planear modalidades isoladas e conteúdos técnicos específicos, esta experiência obrigou-me a olhar para o processo de ensino de forma global e intencional, valorizando também dimensões como a organização, a responsabilidade e a autonomia dos alunos. O trabalho em diferentes

modalidades, ao invés de ser encarado como um entrave, passou a ser utilizado como recurso pedagógico para o desenvolvimento do aluno de uma forma mais completa, não apenas no domínio físico-técnico, mas também no plano socio-afetivo.

Deste modo, a dificuldade inicial transformou-se numa oportunidade de crescimento, quer para mim enquanto professor em formação, quer para os alunos, que beneficiaram de aulas mais dinâmicas, variadas e orientadas para a formação global. O que à partida poderia ser entendido como uma limitação organizacional acabou, no final, por se revelar uma vantagem, conferindo maior riqueza ao funcionamento das aulas.

Para além do planeamento anual, foi ainda elaborado um planeamento semestral juntamente com o NEP e PC, que servia simultaneamente como registo de assiduidade dos alunos, contendo informações como número e data das aulas, espaço, conteúdos a abordar (Anexos 2 e 3). Este documento revelou-se particularmente útil, ao oferecer uma visão global e de rápida consulta sobre a distribuição das aulas planeadas.

Na sua construção, consideraram-se também momentos específicos como aulas de Aptidão Física, períodos de avaliação, feriados, interrupções letivas e atividades da escola. Ao longo do ano, verificou-se a necessidade de proceder a ajustes, o que corrobora Bento (2003), ao afirmar que o planeamento deve ser entendido como um documento aberto e flexível. Esta perceção consolidou-se durante o EP, levando-me a valorizar a importância da adaptação constante, seja por iniciativa própria ou necessidade da turma, seja em resposta a imprevistos como greves ou devido às condições meteorológicas.

4.3.2 O desenvolvimento da Unidade Didática

A elaboração das UD no âmbito do Estágio Profissional foi realizada com base no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990), que se apresenta como uma ferramenta fundamental para organizar e planear o processo de ensino-aprendizagem em EF. Este modelo visa articular os conteúdos específicos das modalidades com as metodologias e estratégias a adotar, garantindo coerência e intencionalidade em todo o processo de ensino-

aprendizagem. O MEC encontra-se estruturado em três fases principais — análise, decisões e aplicação — e em oito módulos.

Na fase de análise (módulos 1 a 3), procede-se ao levantamento das variáveis do contexto: a caracterização da cultura desportiva, das habilidades motoras, da condição física e dos conceitos psicossociais dos alunos (módulo 1); a análise dos espaços, equipamentos, materiais e condições de segurança disponíveis (módulo 2); e a aplicação da avaliação diagnóstica, que permite compreender o nível inicial dos alunos e ajustar os conteúdos (módulo 3).

A fase de decisões (módulos 4 a 7) contempla a definição da extensão e sequência dos conteúdos a lecionar (módulo 4), a formulação dos objetivos gerais e específicos (módulo 5), a configuração da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa — (módulo 6), e a criação de tarefas e progressões de aprendizagem (módulo 7).

Por fim, a fase de aplicação (módulo 8) corresponde à operacionalização prática do planeamento, englobando o planeamento anual, as UD e os planos de aula.

As primeiras experiências de elaboração de um MEC foram particularmente exigentes, uma vez que, apesar de compreender a sua finalidade, nunca tinha elaborado um documento desta natureza e de uma forma integral para uma modalidade. A sua complexidade criou dificuldades em concluir este documento dentro do prazo estipulado. Ainda assim, ao longo do ano letivo, fui consolidando a perceção de que o MEC é fundamental para preparar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois proporciona uma visão da estrutura da matéria e como essa organização pode servir de guião para o ensino (Vickers, 1990). O MEC revelou-se essencial para assegurar uma planificação ajustada à realidade do grupo e às condições disponíveis, facilitando a coerência entre a avaliação diagnóstica, os conteúdos selecionados, os objetivos delineados e as estratégias aplicadas.

Relativamente ao Módulo 4, que pretende definir a extensão e sequência dos conteúdos, revelou-se particularmente relevante, uma vez que constitui a base para a definição das UD. Embora tenha sentido dificuldades na elaboração inicial, foi fundamental concluir a UD antes de começar a lecionar a modalidade, pois permitiu organizar de forma lógica a progressão da aprendizagem em cada modalidade. As categorias transdisciplinares propostas por Vickers (1990) —

habilidades motoras, condição física e fisiológica, conceitos psicossociais e cultura desportiva — foram integradas em todas as UD. Assim, as definições das funções didáticas, desde introdução, exercitação e consolidação, acompanharam o desenvolvimento dos conteúdos a lecionar. As capacidades condicionais e coordenativas foram trabalhadas no domínio fisiológico. Na vertente cultural, foram abordados aspetos relacionados com terminologia, história, arbitragem e segurança; e, finalmente, no plano psicossocial, destacaram-se valores como a assiduidade, cooperação, empenho, autonomia e fair-play.

A definição dos objetivos de cada UD assume um papel central na orientação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite direcionar o trabalho pedagógico para metas concretas e coerentes com o desenvolvimento global dos alunos. Neste sentido, o trabalho em conjunto com o NEP e o PC revelou-se fundamental, proporcionando uma base sólida na seleção e organização dos conteúdos a lecionar. Contudo, a minha intervenção enquanto professor não se limitou à aplicação dessa estrutura previamente delineada. Pelo contrário, tornou-se necessário ir além da simples transmissão de conteúdos, procurando garantir que o trabalho realizado em cada UD contribuísse efetivamente para aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral dos alunos.

É de salientar, no entanto, que este processo não foi imediato. Numa fase inicial, o planeamento da UD centrava-se sobretudo nos aspetos tático-técnicos, o que limitava a ligação com objetivos mais amplos da formação dos alunos. Com o decorrer do estágio, e ao longo das diferentes UD, foi possível ultrapassar essa dificuldade, desenvolvendo melhores competências de planificação e reflexão crítica. Esta evolução traduziu-se numa maior capacidade de integrar intencionalmente dimensões como a autonomia, a cooperação ou a capacidade de resolução de problemas, tornando as UD mais consistentes e orientadas para além do domínio estritamente técnico.

Assim, a definição clara dos objetivos de cada UD não só orientou a prática letiva, mas também promoveu uma reflexão constante sobre a pertinência das metodologias e estratégias utilizadas, assegurando que o processo de ensino respondesse às necessidades dos alunos, tanto a nível cognitivo como motor, social e pessoal.

4.3.3 A concretização do Plano de Aula

No que respeita ao PA, este constituiu um dos documentos centrais do processo de preparação, assumindo-se como um guião flexível da prática pedagógica. Desde o início do ano letivo, em reuniões com o PC, foi definido um modelo comum de PA para todo o NEP (Anexo 4). A sua estrutura contemplava um cabeçalho com informações do ano de escolaridade e da turma, o número de alunos, o local, o número da aula, o número da sessão da UD, a UD, a data, a hora, a duração, o tempo útil, a função didática, os conteúdos, o material necessário e, por fim, objetivos da aula. No seu desenvolvimento, estruturava-se a aula em três partes: inicial, fundamental e final. Em cada uma estava descrita a duração, os objetivos comportamentais, a situação metodológica, que incluía a organização didático metodológica, e as componentes críticas/ critérios de êxito.

A parte inicial destinava-se à realização da chamada e apresentação dos objetivos da sessão, sendo por vezes aproveitada para revisão de conteúdos prévios. Naturalmente, ao longo do ano, foram implementadas rotinas iniciais de aula para rentabilizar o tempo útil de aula e procurando ter mais tempo de exercitação, aproveitando para marcar presenças durante esse momento e posteriormente fazer uma ligação direta ao conteúdo a ser lecionado.

A fase fundamental assumiu-se como a mais importante e significativa da sessão, uma vez que integrava os exercícios diretamente relacionados com a UD e toda a sua progressão definida a partir da avaliação diagnóstica. O planeamento desta fase teve sempre em conta a necessidade de assegurar uma progressão lógica no processo de ensino-aprendizagem, procurando garantir um ensino adaptado ao contexto da turma e alinhado com as necessidades dos alunos.

De acordo com Bento (2003), a qualidade do ensino depende da articulação coerente entre objetivos, conteúdos e estratégias didático-metodológicas. Tal perspetiva revelou-se particularmente relevante nas primeiras fases do estágio, em que enfrentei dificuldades em conjugar o planeamento com a execução. A gestão da duração dos exercícios e a definição da organização metodológica foram os pontos onde senti maiores desafios na

sua planificação sobretudo nas modalidades realizadas em espaços exteriores – atletismo e futebol. As condições climatéricas obrigaram-me frequentemente a adaptar as planificações com plano B, em espaços interiores mais pequenos. Além da influência das condições climatéricas, houve ainda a necessidade de ajustar as atividades ao horário letivo. Em algumas aulas de bloco, havia um tempo de aula que coincidia com o período de intervalo da escola, o que trouxe dificuldades acrescidas, onde a presença de colegas de outras turmas à volta do espaço de aula suscitava distrações constantes. Este cenário exigiu uma maior atenção à forma como os exercícios eram estruturados, levando-me a planear tarefas mais dinâmicas e motivadoras nesses momentos, de modo a captar o interesse dos alunos e garantir a sua participação ativa. No atletismo, enquanto primeira modalidade lecionada, foi um processo de descoberta ao longo das aulas e PA para saber que tipo de tarefa era mais eficaz. Verifiquei que tarefas mais dinâmicas, como exercícios lúdicos relacionados às fases da corrida de velocidade, foram muito mais motivadores para toda a turma e, através de tarefas mais competitivas, conseguia despertar o interesse e o foco na aula. No segundo semestre, em Futebol, e já com a noção desta dificuldade, permitiu uma planificação mais adequada, assente em situações e tarefas de jogo envolventes e, sobretudo, adaptadas ao contexto do aluno. Esta adaptação revelou-se essencial para manter a concentração e o envolvimento da turma, transformando uma limitação em oportunidade de desenvolver estratégias mais eficazes de gestão do grupo.

Apesar destas limitações iniciais, estas situações representaram oportunidades de aprendizagem. Conduziram-me a uma reflexão mais profunda sobre o que poderia ou não funcionar em cada UD, em cada PA e em cada contexto de aula, permitindo-me desenvolver maior capacidade de adaptação e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade da planificação. Este processo revelou-se determinante para consolidar competências no desenho das aulas e para compreender a importância da flexibilidade enquanto elemento essencial da prática pedagógica.

A parte final da aula destinava-se ao retorno à calma, envolvendo exercícios de alongamento, momentos de reflexão e projeção do que seriam as aulas seguintes.

De uma forma geral, a experiência adquirida ao longo do EP reforçou a perceção de que o PA, embora essencial, deve ser entendido como um documento dinâmico, aberto a alterações e ajustamentos, de modo a responder às necessidades da turma, ao ambiente envolvente e às circunstâncias do momento.

4.4. Prática Pedagógica

4.4.1. Da instrução ao ensino através do jogo

A EF é uma disciplina rica em conteúdos e, na minha perspetiva, a sua principal mais-valia reside na promoção de formas de interação social únicas, dificilmente proporcionadas por outras disciplinas. Isto é, a matéria de ensino possibilita várias aprendizagens motoras e específicas tático-técnicas das modalidades, mas a capacidade de comunicação verbal e corporal é um fator chave para o aluno.

Inegavelmente, a capacidade de comunicar também é um fator fulcral para o professor. Uma comunicação eficaz é essencial para garantir que os alunos compreendam as instruções, os objetivos dos exercícios e os seus critérios, o que pode facilitar uma participação ativa do aluno. Rink (2010) realça que uma comunicação clara e objetiva ajuda os alunos a entenderem o que é esperado deles e como podem alcançar os objetivos estabelecidos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Ao longo do ano letivo e da experiência como professor estagiário, foi possível adotar e experienciar várias formas de instrução. Em todas elas, foi possível identificar vantagens e desvantagens, mas, sobretudo, contribuiu de forma decisiva para a construção da minha identidade profissional.

Numa fase inicial, considero que utilizei bastante a instrução direta. O Modelo de Instrução Direta (MID) é caracterizado por um ensino estruturado e sequencial, onde o professor tem um papel central na apresentação de informações e na demonstração de habilidades. Este modelo é eficaz para o ensino de habilidades motoras específicas e procedimentos técnicos, proporcionando um ambiente de aprendizagem controlado e previsível (Metzler, 2000). Este era o modelo que eu estava mais familiarizado no âmbito do treino

desportivo e essa até acabou por ser uma mais-valia numa fase inicial do meu estágio. A grande vantagem da utilização deste modelo foi ter a capacidade de controlar melhor a turma e de direcionar os alunos para o pretendido. Por outro lado, facilmente perdia eficácia se fosse uma Instrução que tivesse demasiado tempo, sendo também por vezes demasiado generalizada e pouco objetiva. Em acréscimo, foi notório que desta forma o aluno claramente tem um papel pouco ativo no processo e isso, por vezes, provocava desinteresse no conteúdo e no envolvimento na aula.

Por consequência, e com o incentivo a usar características de modelos educativos mais inclusivos e com o aluno a assumir um papel mais central, foi quando procurei outros tipos de abordagem nos momentos de Instrução. Isto não invalidou a utilização da Instrução Direta, pois continuei a utilizar em contextos específicos que eram pertinentes para a aprendizagem, nomeadamente no início das UD e para aprendizagem de características técnicas específicas de uma determinada modalidade (exemplos: técnica de corrida de barreiras; técnica de elementos gímnicos; técnicas de batimentos em badminton; entre outros), no entanto foi necessário procurar estratégias para priorizar o envolvimento do aluno.

O Modelo de Ensino para a Compreensão (TGFU) enfatiza a compreensão tática e a tomada de decisões durante a prática de jogos, em vez de focar apenas nas habilidades técnicas. Este modelo promove uma aprendizagem mais profunda e contextualizada, permitindo que os alunos apliquem conhecimentos táticos em diferentes situações de jogo (Metzler, 2000). Por sua vez, Rosado (2010) propõe que o ensino no desporto deve ir além da mera transmissão de habilidades técnicas, incorporando aspetos táticos, cognitivos e sociais, defendendo um modelo de instrução que se baseia em princípios construtivos, onde o aluno é visto como um agente ativo no processo de aprendizagem. Este modelo valoriza a contextualização das práticas desportivas, incentivando os alunos a resolverem problemas reais e a tomarem decisões em situações de jogo.

Com base nestas perspetivas, foi possível procurar novas estratégias para tornar os momentos de instrução e de aprendizagem mais eficazes e significativos. Uma dessas estratégias consistiu em utilizar situações de jogo para, juntamente com os alunos, identificar e solucionar problemas. Esta

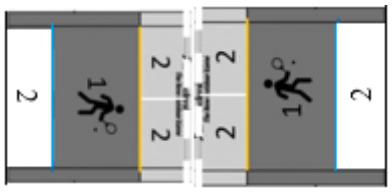
abordagem abriu espaço para uma maior intervenção dos alunos na discussão de conteúdos. Foi ainda notório que esta metodologia facilitou a adequação dos momentos de instrução às necessidades de cada aluno, permitindo compreender melhor as suas dificuldades na leitura do jogo e valorizar as questões táticas como fator determinante para o seu êxito.

Esta forma de abordar as aulas permitiu que utilizasse o jogo para a compreensão e aplicabilidade dos conteúdos. De modo exemplificativo, num determinado momento da UD de Futebol, os alunos foram organizados por níveis. Ao serem aplicadas situações de jogo para os alunos do nível introdutório, foram desenvolvidas tarefas baseadas no jogo e formas parciais de jogo, como, por exemplo, 1x1 + 2 apoios, 2x(1+GR) e 3x(2+GR). Neste caso, foi possível adequar cada situação à capacidade dos alunos, facilitando versões de jogo mais simples e mantendo a coerência com os princípios táticos que se pretendiam desenvolver (Penetração, Contenção e Cobertura Ofensiva), direcionando assim os momentos de instrução a estes conteúdos. Em simultâneo, para introduzir a Mobilidade aos alunos de nível avançado foi utilizado a situação de jogo 4x(3+GR) e 4x4 e tal como fiz com os outros níveis utilizei o questionamento para identificar o contexto mais adequado de como e quando aplicar a mobilidade. Durante o jogo, os participantes são confrontados com problemas de elevada complexidade para cuja resolução não existem respostas únicas ou predefinidas (Garganta e Pinto, 1994) e para Mesquita (2006), o questionamento incrementa o desenvolvimento do raciocínio tático e a autonomia na tomada de decisão. Nesse sentido, a inclusão de ensino por níveis revelou-se essencial. Embora seja mais desafiante para gerir a aula num todo, este só tem benefícios para os alunos, podendo direcionar a instrução e feedbacks para a individualidade de cada aluno e possibilitando que todos aprendam algo mais, independentemente do nível de aprendizagem em que se encontram numa fase inicial. Assim, é dada a possibilidade de desenvolver as relações interpessoais entre os alunos, desafiando toda a turma e promovendo um ensino equitativo.

Outro exemplo, mais orientado para a prática de um desporto individual, nomeadamente Badminton, considero que foi interessante e eficaz a utilização do jogo para melhorar a capacidade de tomar decisões. Neste caso, não abordei primeiramente a execução técnica de batimentos para depois incluir no jogo,

como por exemplo, tinha feito na UD de Voleibol. Essas adaptações foram realizadas considerando a definição formal do jogo: a modificação por representação, que considera formas de jogo simplificadas em comparação com o jogo formal, e por exagero, que aplica ajustes nas regras, no campo de jogo e tempo do jogo, procurando facilitar a compreensão tática dos alunos (Graça e Mesquita, 2015). Optei por definir desde logo zonas no terreno – zona 1 (entre a linha de serviço curto e a rede); zona 2 (área central, utilizada para retomar à posição base após qualquer batimento); zona 3 (área delimitada perto da linha de fundo) – e assim realizar situações de jogo através jogo modificado por representação com a seguinte condicionante: a zona de contacto do volante no solo atribui diferente pontuação, isto é, na zona perto da rede e perto da linha fundo vale 2 pontos e zona do meio 1 ponto. Com esta modificação no sistema de pontuação pretendi que os alunos procurassem a obtenção de mais pontos e fossem premiados se tivessem sucesso ao colocar o volante perto da rede ou da linha de fundo, redirecionando desde logo à intencionalidade tática pretendida na lecionação desta UD. Com isso surgiu naturalmente a necessidade de introduzir os gestos técnicos de acordo com as necessidades do jogo, partindo para tarefas específicas para melhorias dos mesmos. Ao partir do jogo, a técnica deixou de ser um ponto de partida e passou a surgir como uma necessidade sentida pelos próprios alunos, estimulando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Figura 1 - *Modificação da pontuação por zonas no Jogo de Badminton*



4.4.2. Envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem

À medida que o ano letivo avançou, tornou-se evidente a necessidade de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, adotando estratégias que permitissem maior autonomia, responsabilidade e envolvimento na tomada de decisões. Assim, foi possível ao aluno ter uma maior proximidade com o seu processo de desenvolvimento e tornar-se uma parte ativa desse mesmo processo (Farias & Mesquita, 2022). Esta mudança levou à utilização de características de modelos de ensino mais inclusivos, em que os alunos não apenas executam tarefas, mas participam ativamente na organização, planeamento e avaliação das atividades, assumindo papéis concretos e funções definidas dentro da dinâmica de grupo.

O estudo e a aplicação destes modelos foram bem trabalhado no primeiro ano do Mestrado, no entanto, a inexperiência em desenvolvê-los e aplicá-los nas minhas aulas em contexto real fez com que fosse um dos maiores desafios da minha prática pedagógica. Reconhecendo que a consolidação de um modelo de ensino exige tempo, optei por recorrer a diferentes métodos e estratégias ao longo de todo o processo.

Neste percurso, a aplicação prática de elementos do Modelo de Educação Desportiva (MED) foi sendo progressivamente explorada e refinada. Isto incluiu a introdução de características de uma época desportiva, a organização de torneios e a atribuição de funções claras a cada aluno, garantindo que todos assumissem responsabilidades específicas para o sucesso coletivo.

O MED, proposto por Siedentop et al. (2011), constituiu um dos maiores desafios do meu percurso de estágio, sobretudo por exigir um planeamento detalhado e uma gestão diferenciada da turma. A sua aplicação implicou não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas também a atribuição de papéis e responsabilidades aos alunos, colocando-os como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

A primeira experiência com este modelo ocorreu na modalidade de Atletismo, onde toda a planificação da aula culminava sempre em momentos de competição formal entre equipas. Cada grupo foi responsável pela escolha do nome, lema, logótipo e grito de equipa, além da definição de funções específicas:

treinador, capitão, preparador físico, relações-públicas, Registos e cronometrista. Esta estrutura permitiu que os alunos assumissem papéis diversificados, desenvolvendo não só as competências motoras, mas também capacidades de organização, liderança e cooperação.

Durante a aplicação, as equipas tinham a responsabilidade de apresentar exercícios relacionados com a modalidade e propor tarefas de condição física para sua equipa. Estas propostas eram depois avaliadas pelo professor, contando para a pontuação geral da equipa, tendo em consideração a qualidade da tarefa, o cumprimento das funções atribuídas e os comportamentos.

Apesar do envolvimento inicial e da criatividade demonstrada em algumas tarefas, surgiram dificuldades relacionadas com a adesão dos alunos às responsabilidades. Houve situações de incumprimento, sendo por vezes justificado pelos próprios como excesso de tarefas em todas as disciplinas.

Ainda assim, esta experiência revelou-se enriquecedora, permitindo compreender que o MED não deve ser entendido como uma fórmula pré-definida, mas sim como uma ferramenta adaptável ao contexto. Ficou claro que é fundamental valorizar os aspetos psicossociais, reforçando atitudes positivas e responsabilizando os alunos pelo seu comportamento e envolvimento. Além disso, verificou-se que as tarefas que envolvem criatividade e responsabilidade coletiva tendem a aumentar a motivação e o compromisso dos alunos.

Apesar das dificuldades sentidas, a aplicação de características do MED proporcionou aprendizagens relevantes: promoveu uma maior autonomia dos alunos, estimulou a interação entre pares e contribuiu para o desenvolvimento de uma visão mais global da prática desportiva. Um dos aspetos mais relevantes, que procurei manter em todas as UD, foi a utilização da competição entre equipas ao longo das aulas, proporcionando um bom espírito desportivo a todos os alunos e promovendo o uso do jogo e da competição para a aprendizagem.

Nesse sentido, para além de procurar usar características do MED, também recorri ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), proposto por Dyson e Casey (2016), aplicando-o de forma regular ao longo do ano. O objetivo foi utilizar de grupos heterogéneos para promover a aprendizagem. Embora, numa fase inicial, tenha encontrado dificuldade em motivar os alunos a entreajudarem-se, foram criadas tarefas e estratégias de apoio, nas quais o sucesso de cada elemento influenciaria o desempenho de todo o grupo. Nesse

sentido promovi dinâmicas competitivas entre grupos, definindo objetivos coletivos que incentivaram os mais habilidosos a preocuparem-se com a evolução dos colegas menos experientes, como por exemplo, os resultados individuais dos alunos influenciavam a classificação geral da equipa. Nestas situações os alunos com maior domínio técnico assumiam a responsabilidade de apoiar os colegas, fornecendo feedback qualitativo e quantitativo, incentivando a prática e servindo como fonte de motivação.

4.4.3. Aplicação de uma aprendizagem cooperativa em modalidades individuais

A progressão ao longo do ano permitiu transitar de uma instrução mais direta para uma aprendizagem centrada no aluno, preparando o terreno para atividades mais complexas, nas quais os estudantes podiam aplicar os conteúdos de forma autónoma contribuindo da mesma forma para o desenvolvimento coletivo. É neste contexto que se insere os exemplos desenvolvidos na UD de Ginástica de Solo e de Dança. Embora sejam desportos individuais, o trabalho cooperativo potencializou o desenvolvimento dos alunos. A ginástica de solo foi lecionada no 1º Semestre e a Dança no 2º Semestre. Em ambas as práticas pedagógicas os alunos criaram coreografias em grupo, assumindo responsabilidades individuais que garantiam a aplicação correta dos conteúdos e a colaboração eficaz para alcançar os objetivos propostos.

Ginástica de Solo

Na UD de Ginástica de Solo, a lecionação permitiu a evolução para uma abordagem centrada no trabalho cooperativo. Numa fase inicial, a instrução direta assumiu um papel fundamental para introduzir e clarificar os elementos gímnicos que iriam ser explorados e posteriormente avaliados. Esta abordagem, ainda próxima do MID, constituiu a base necessária para que, numa fase posterior, se pudesse avançar para estratégias mais cooperativas e autónomas por parte dos alunos.

Com vista a potenciar a participação e a responsabilização dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, foi disponibilizado material didático que apresentava descrições, critérios de êxito e ajudas dos diferentes elementos

técnicos (Anexo 5). Os critérios de êxito e as ajudas gímnicas abordadas tiveram em conta o “Manual de Ajudas” (Araújo, 2002). Este recurso, aliado à prática em pequenos grupos, favoreceu a entreajuda entre colegas de diferentes níveis de desempenho, promovendo a troca de feedback, a partilha de estratégias e a cooperação para a melhoria coletiva. Assim, os alunos foram sendo gradualmente expostos a um modelo de aprendizagem mais participativo e colaborativo, alinhado com os princípios da Aprendizagem Cooperativa, contribuindo para o desenvolvimento de competências interpessoais, comunicacionais e relacionais (Casey & Goodyear, 2015).

Numa segunda fase, os alunos organizaram-se em equipas para realizar processos de heteroavaliação, com recurso a grelhas de registo que continham os critérios técnicos dos elementos trabalhados. Este procedimento teve um duplo propósito: por um lado, estimular a observação crítica e o envolvimento ativo dos alunos na avaliação dos colegas; por outro, reforçar a consolidação dos conteúdos, uma vez que a identificação das componentes críticas de cada elemento técnico favoreceu a retenção e a compreensão das aprendizagens.

Na etapa final da UD, os grupos tiveram o desafio de criar e apresentar uma sequência coletiva, construída a partir da seleção dos elementos previamente abordados. Cada equipa escolheu uma música, com duração definida, e elaborou um esquema coreográfico que integrasse os elementos gímnicos, respeitando a lógica da composição musical e explorando a criatividade e a originalidade. Neste processo, cada aluno assumiu decisões sobre os elementos a executar, em articulação com a equipa, o que contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individual e coletiva. Assim, cada aluno ficou responsável pelo nível de classificação a que se propunha (Anexo 6). A minha função centrou-se no apoio à criação, fornecendo feedbacks construtivos e incentivando a prática, mas sempre salvaguardando a autonomia dos grupos. Segundo Fernandes (2005), o feedback é fundamental para o progresso das aprendizagens dos alunos, contribuindo para que se tornem mais autónomos e responsáveis pelas suas tomadas de decisão e regulem a sua performance.

Em síntese, a adoção de características do MAC nesta modalidade revelou-se enriquecedora para a motivação e empenho dos alunos, fomentando a entreajuda, o espírito de equipa e a capacidade de autorregulação. Como

referem Vieira e Moreira (1993), a progressiva passagem de modelos mais dirigidos pelo professor para contextos onde o aluno assume maior protagonismo é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade no processo educativo.

Dança

Na UD de Dança, a aplicação de características do MAC pretendia continuar a promover um envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, estimulando a autonomia, a responsabilidade individual e a colaboração em grupo (Moreira, 2011; Pereira et al., 2010).

No seguimento da experiência na aplicação de tarefas colaborativas em UD anteriores, procurei aprimorar as situações de aprendizagem, de modo que todos os alunos contribuíssem para a aprendizagem e fossem agentes ativos na sua evolução e na evolução do seu grupo.

No início da UD de Dança, a principal preocupação foi criar um ambiente seguro e descontraído, dado que esta é uma modalidade onde muitos alunos sentem algum constrangimento em se expor. Para isso, recorri inicialmente a atividades de carácter lúdico e de exploração livre do movimento, procurando quebrar barreiras, reduzir a inibição e promover a confiança no grupo. Também foi importante utilizar coreografias populares, como o Macarena, com a mesma intenção. Esta fase introdutória revelou-se essencial para que os alunos se sentissem mais confortáveis e disponíveis para participar ativamente nas tarefas propostas.

Em paralelo, recorri à utilização de vídeos como recurso pedagógico. O objetivo não foi centrar a análise na execução técnica, mas antes utilizar diferentes exemplos de performances coreográficas para realçar o papel do movimento enquanto meio de expressão de ideias, histórias ou sensações (Dunkin, 2006). Assim, os vídeos serviram como estímulo para desenvolver nos alunos a capacidade de observação crítica: mais do que reproduzir o que viam, procurava que identificassem elementos coreográficos, compreendessem a intenção expressiva e percebessem como cada estilo podia transmitir uma mensagem.

Deste modo, foi possível orientar os alunos para um foco mais conceptual e criativo, privilegiando o trabalho sobre o motivo coreográfico. A partir da análise

e discussão dos exemplos apresentados, foram convidados a refletir sobre a sua própria prática em grupo, questionando as escolhas feitas e explorando diferentes possibilidades de construção coreográfica. Esta abordagem favoreceu a transição entre a fase de observação e o momento de criação, garantindo que os alunos não apenas experimentassem movimentos, mas também conseguissem atribuir-lhes significado e intencionalidade artística.

Com esta base construída, foi então aplicada uma tarefa cooperativa, inspirada nos princípios do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (Moreira, 2011; Pereira et al., 2010). Cada grupo de alunos foi desafiado a criar uma coreografia coletiva, integrando conteúdos já trabalhados nas aulas. Para assegurar o envolvimento de todos, cada elemento da equipa recebeu uma responsabilidade específica (Anexo 7) – como garantir a presença de formações diferentes, assegurar momentos de simultaneidade, incorporar contrastes ou utilizar níveis distintos (alto, médio e baixo).

Esta distribuição de funções obrigou cada aluno a assumir um papel ativo no sucesso da tarefa, de forma a estimular a capacidade de autorresponsabilização no desempenho nas atividades de aprendizagem (Pereira et al.,2010). Cada aluno tinha a responsabilidade não só de aplicar conteúdo, como de ser capaz de transmitir aos colegas.

O facto de cada função estar claramente atribuída a um aluno por grupo potenciou não só o sentido de compromisso, mas também a cooperação entre pares. A responsabilidade partilhada criou um clima em que todos os elementos tiveram de contribuir para a construção final, valorizando a diversidade de ideias e a complementaridade de competências. No momento das apresentações, para além da apreciação estética e da criatividade das coreografias, foi dada particular importância ao respeito pelo trabalho dos colegas e à capacidade crítica dos grupos em identificar e discutir os conteúdos aplicados.

A aplicação do MAC possibilitou que os alunos consolidassem os conteúdos técnicos previamente trabalhados, enquanto desenvolviam competências de cooperação, comunicação e autorregulação, através de situações de aprendizagem com o intuito de alcançar os critérios enunciados pelo professor e os objetivos delineados pelos grupos de trabalho (Balderson & Sharpe, 2005).

Ao longo da UD de Dança, e especificamente durante o processo de criação coreográfica, foram realizados diversos momentos intermédios de apresentação que funcionaram como instâncias de avaliação formativa. Estes momentos tiveram como principal objetivo regular o processo de aprendizagem, permitindo a definição de metas de aula para aula e, ao mesmo tempo, promover a entreajuda entre os grupos. Para tal, a heteroavaliação desempenhou um papel central, uma vez que cada grupo tinha a oportunidade de fornecer feedback aos colegas, para além do feedback do professor. Os critérios privilegiados nestas apresentações focaram-se essencialmente na identificação clara dos conteúdos, no reconhecimento dos aspetos positivos e na indicação de pontos a melhorar. Desta forma, os alunos tiveram acesso a uma avaliação colaborativa e construtiva, que os ajudou a refletir sobre o seu desempenho, a regular o trabalho em equipa e a aperfeiçoar as suas produções coreográficas antes do momento final de avaliação sumativa.

A transição entre coreografias pré-definidas pelo professor para a criação autónoma pelos alunos representou um desafio. Apesar disso, a estruturação das funções individuais e a clara definição das responsabilidades garantiram que todos os alunos participassem ativamente, aplicando os conteúdos e contribuindo para o sucesso da coreografia. A experiência mostrou que a aprendizagem cooperativa, quando organizada de forma estruturada e com funções bem definidas, promove aprendizagens mais complexas, combinando desenvolvimento técnico, criativo, social e crítico.

Em jeito de conclusão, a utilização de características do MAC na UD de Dança permitiu que os alunos fossem agentes ativos na sua aprendizagem, responsabilizando-se pelo sucesso coletivo e desenvolvendo competências essenciais para a criação, execução e apreciação da dança, consolidando que a aprendizagem pode ser atrativa, inclusiva e motivadora (Moreira, 2011).

4.4.4. A Avaliação como uma ferramenta de aprendizagem

A avaliação constituiu, desde o início do estágio, um dos maiores desafios da minha prática pedagógica. Para além da complexidade que o ato avaliativo assume na EF, deparei-me com algumas dificuldades adicionais, nomeadamente a forma como os alunos se comparavam constantemente entre si, muitas vezes

atribuindo maior importância à nota do colega do que à sua própria evolução. Essa postura resultava, em alguns momentos, na desresponsabilização individual e até em julgamentos entre pares, o que me levou a refletir sobre o verdadeiro propósito da avaliação (Cortesão, 2002). Nesse sentido, percebi desde cedo que o processo avaliativo não poderia ser apenas um momento classificativo, mas deveria constituir-se como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, assumindo-se como guia para a evolução dos alunos e como um momento privilegiado de regulação o processo de ensino-aprendizagem.

4.4.4.1. A importância da avaliação das atitudes

A EC valorizava de forma explícita a avaliação das atitudes, indo além do desempenho motor. Os critérios específicos de avaliação do Ensino Secundário definidos pelo Grupo de Educação Física (Anexo 8) destacavam três grandes dimensões: Conhecimento, resolução de problemas e espírito crítico/criativo (60%); Comunicação (10%); e Autonomia e sentido de responsabilidade (30%). Esta orientação reforçou a necessidade de olhar para a avaliação não apenas como verificação de resultados técnicos ou físicos, mas como um processo que acompanha o desenvolvimento integral do aluno, atribuindo igual relevância a aspetos como a responsabilidade, o respeito, a colaboração e a autonomia.

Na prática, estes critérios de avaliação permitiram-me compreender que alunos com diferentes níveis de habilidade motora poderiam alcançar sucesso de formas distintas, valorizando o seu percurso, a capacidade de superação e o envolvimento no processo. Tal visão foi especialmente importante para evitar rótulos classificativos e promover um ambiente inclusivo (Casey & Goodyear, 2015). Nesse sentido, foi difícil quantificar este tipo de avaliação, passando a ser fundamental a criação de diversas estratégias para ajudar na avaliação (Tabela 3).

Tabela 3 – *O processo da Avaliação.*

	Dificuldades iniciais	Soluções encontradas
Avaliação Diagnóstica	➢ Avaliar os alunos de forma equitativa ➢ Avaliar todos os conteúdos ➢ Quantificar a classificação de cada aluno	➢ Definir situação de jogo que possibilitassem avaliar todos os alunos ➢ Definir os principais conteúdos a serem observados ➢ Definição de componentes críticas para analisar nível do aluno (Executa sempre/às vezes/não executa) ➢ Recurso a vídeo
Avaliação Formativa	➢ Criação de instrumentos de avaliação para medir a evolução ➢ Identificar de aspetos a serem melhorados	➢ Utilização de folhas de registo continuas ➢ Alunos responsáveis por registos ➢ Recurso à Heteroavaliação para identificar conteúdos, problemas e encontrar soluções em conjunto ➢ Recurso a vídeos ➢ Direcionar Feedbacks aos objetivos específicos da UD
Avaliação Sumativa	➢ Verificar a evolução ao longo da UD ➢ Centralização em aspetos mais técnicos ➢ Os alunos apresentarem aprendizagens significativas	➢ Situações de jogo semelhantes à AD ➢ Recurso à Autoavaliação para o aluno analisar o seu progresso e promover uma maior reflexão em conjunto ➢ Dar mais relevância aos aspetos táticos e à compreensão pelo jogo ➢ Possibilitar a definição de conteúdos a serem avaliados (Ex. Ginástica) ➢ Valorizar a relação com a equipa ➢ Recurso a vídeo para posterior análise

4.4.4.2. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica, aplicada no início das modalidades, foi fundamental para identificar o nível de partida de cada aluno e, consequentemente, organizar o processo de ensino-aprendizagem (Cortesão, 2002). Essa estratégia foi particularmente útil em modalidades como o futebol e a ginástica de solo, onde a diferenciação inicial permitiu estruturar tarefas mais ajustadas por níveis de aprendizagem.

No entanto, surgiram dificuldades iniciais, sobretudo na tentativa de avaliar de forma equitativa todos os alunos, de contemplar a totalidade dos conteúdos e de quantificar a classificação de cada desempenho. Para ultrapassar essas barreiras, defini situações de jogo que permitissem observar todos os alunos, defini os conteúdos fundamentais a analisar, selecionei componentes críticas simplificadas, com “executa sempre / às vezes / não executa”, para facilitar a perceção do nível em que se encontrava o aluno (introdutório, elementar ou avançado). A utilização de gravações do momento de avaliação também facilitou em muito o apoio à observação.

4.4.4.3. Avaliação Formativa

Posteriormente, a avaliação formativa assumiu um papel de destaque na regulação das aprendizagens, uma vez que permitiu recolher informação contínua sobre o desempenho motor, mas também sobre os comportamentos de cooperação, respeito e responsabilidade. Ao longo das aulas, procurei que os alunos tivessem acesso a feedbacks regulares e personalizados, valorizando não apenas o resultado, mas sobretudo o processo (Fernandes, 2005). Para isso, recorri a fichas de registo, heteroavaliação em pares e momentos de autoavaliação intermédia, em que os próprios alunos analisavam a sua prestação em função de critérios previamente estabelecidos (Figura 2).

Também aqui enfrentei dificuldades iniciais, como a criação de instrumentos adequados para medir o rendimento e identificar aspetos a melhorar. Como soluções, desenvolvi folhas de registo contínuas, atribuí responsabilidades de registo aos alunos, analisando por exemplo quantas vezes executava determinado tipo de conteúdo técnico. Também utilizei a heteroavaliação como forma de identificar problemas e encontrar soluções em conjunto, e recorri ao vídeo para apoiar a reflexão. Além disso, os feedbacks foram direcionados para os objetivos específicos de cada UD, o que permitiu tornar o processo mais claro e consistente para os alunos.

Figura 2 - *Exemplo de Ficha de Heteroavaliação na AF*

Avaliação Formativa

Ginástica de Solo

Heteroavaliação

Equipa: _____

Elementos / Componentes Críticas		Nome						
Rolamento à Frente Engrupado	Realiza s/ Ajuda e s/ plano inclinado							
	Mãos no solo à largura dos ombros							
	Forte impulsão dos membros inferiores							
	Elevação da bacia							
	Manter posição engrupada							

4.4.4.4. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, apesar de inevitável no final das unidades, foi encarada como um momento de síntese e não como o único referencial de sucesso. Em modalidades de Jogos Desportivo Coletivos foram utilizadas situações formais de jogo. No caso da ginástica de solo ou a dança, conforme já mencionado, incluiu a apresentação de trabalhos de grupo e coreografias, onde foram avaliados não só os elementos técnicos, mas também aspetos criativos, organizacionais e de cooperação, em conformidade com os critérios definidos pela escola.

Ainda assim, as dificuldades iniciais passaram pela centralização em aspetos demasiado técnicos e pela necessidade de garantir que os alunos conseguissem apresentar aprendizagens verdadeiramente significativas. Para colmatar essas dificuldades, utilizei situações de jogo semelhantes às da avaliação diagnóstica, recorri à autoavaliação e heteroavaliação para fomentar a reflexão individual e coletiva. Como forma de autorregulação do aluno, conforme já mencionado em ginástica de solo, foi desenvolvida uma grelha de classificação para que o aluno optasse pelos conteúdos a serem avaliados, de modo a este ser responsável pela classificação a que se propunha. Ao mesmo tempo, procurei dar mais relevância aos aspetos táticos, à compreensão do jogo e à relação com a equipa. O recurso ao vídeo permitiu também enriquecer este processo, oferecendo uma análise mais rigorosa e favorecendo a consciência crítica dos alunos em relação à sua própria prática.

4.4.4.5. Avaliação como capacidade de reflexão

As autoavaliações da classificação final dos alunos eram realizadas no final de cada semestre. Nesses momentos, procurei estabelecer desde o início uma relação de transparência entre mim e o aluno, onde apresentava todas as classificações atribuídas em todas as UD. Deste modo abria espaço a uma discussão saudável de autoavaliação relativamente à Comunicação (10%) e à Autonomia e sentido de responsabilidade (30%).

Considero que a aplicação de momentos reflexivos como este no final do 1º semestre, fez com que procurasse olhar para a planificação do 2º semestre de modo diferente em relação à autoavaliação, incentivando os alunos a refletirem sobre o seu próprio percurso ao longo do processo e não apenas no final do semestre. Apesar de se revelar, inicialmente, uma dificuldade para a maioria, considerei este tipo de exercício fundamental para fomentar a autonomia e o pensamento crítico, permitindo que os alunos percebessem de que forma as suas escolhas e atitudes impactavam o processo de aprendizagem.

No balanço final, considero que a avaliação se revelou não apenas um instrumento de classificação, mas um verdadeiro motor de desenvolvimento. A maior dificuldade esteve em compreender como transformar o processo avaliativo numa ferramenta promotora de evolução individual, respeitando os diferentes ritmos e valorizando o percurso de cada aluno. Esse foi, sem dúvida, um dos grandes desafios do estágio, mas também um dos aspetos mais enriquecedores.

Ao alinhar a avaliação com os critérios definidos pela escola e ao valorizar dimensões como a responsabilidade, a cooperação e a autonomia, percebi que a avaliação pode e deve ser entendida como uma oportunidade de aprendizagem significativa, e não como uma mera comparação entre alunos. Nesse sentido, a avaliação tornou-se, para mim, um espaço de partilha, inclusão e reconhecimento do esforço individual e coletivo, contribuindo para a construção de um ensino mais justo, equitativo e verdadeiramente formativo.

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

De acordo com as Normas Orientadoras do Estágio Profissional, esta área pretende que EE seja capaz de "contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel de EF na escola e na comunidade local, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora."

A participação na escola e na comunidade revelou-se um aspeto fundamental para o meu crescimento enquanto futuro docente. O envolvimento ativo nas diferentes atividades não só me permitiu compreender melhor a dinâmica da escola, como também me deu uma perceção mais concreta da ação do professor na comunidade educativa.

Ao longo do ano letivo, envolvi-me em diferentes projetos, que me permitiram compreender melhor o funcionamento da escola e explorar o papel da EF para além da sala de aula. Assim, participei em reuniões do departamento de expressões e do grupo disciplinar de EF, em reuniões do conselho de turma e atividades de enriquecimento curricular, no âmbito do Projeto Educativo da escola, nomeadamente Desporto Escolar, Projeto de Educação Sexual e Educação para a Saúde e Projeto Eco-escolas.

5.1. Atividade de Coordenação e Planificação e Conselho de Turma

A participação em reuniões desempenha uma grande importância para a ação do professor no âmbito escolar, permitindo também desenvolver a relação com os outros professores e ter uma voz ativa na coordenação e planificação das atividades. Durante o estágio procurei participar ativamente nas reuniões do Grupo de Educação Física, do Departamento das Expressões e do Conselho de Turma. Estes momentos foram essenciais para perceber como se toma decisão na escola, como se planifica o trabalho com os alunos e como se articulam diferentes disciplinas e projetos.

5.1.1. Grupo de Educação Física

A participação nas reuniões revelou-se uma oportunidade fundamental para me integrar melhor no corpo docente da disciplina. Estes momentos permitiram criar uma maior proximidade com todos os professores de EF da escola, para além do PC, o que facilitou a integração de todo o NEP nas dinâmicas do grupo. Desde o início, senti que o núcleo de estágio foi bem acolhido, o que nos deu confiança para participar ativamente em todas as discussões e processos. Isso permitiu-me acompanhar de perto o planeamento anual das atividades, a calendarização do Desporto Escolar, o debate de assuntos relevantes para a disciplina, a resolução de questões práticas de gestão do espaço e dos horários, bem como o ajuste dos critérios de avaliação da disciplina. Esta participação ativa permitiu-me compreender a importância do trabalho colaborativo e da tomada de decisão conjunta, essenciais para garantir a coerência e a qualidade da EF no contexto escolar.

5.1.2. Reuniões do Departamento de Expressões

Em relação às reuniões do Departamento de Expressões, que integra disciplinas como Educação Tecnológica, Artes Visuais, Educação Física e Educação Especial, considero que adotei uma postura mais observadora e de aprendizagem. De qualquer forma, foi importante acompanhar e compreender melhor a dinâmica do departamento, pois fez perceber a contribuição da articulação entre disciplinas para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

5.1.3. Reuniões do Conselho de Turma

As reuniões do Conselho de Turma revelaram-se fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor. Numa fase inicial, permitiram-me conhecer os professores de outras disciplinas e enquadrar melhor a turma residente que iria acompanhar, bem como perceber informações relevantes sobre os alunos, que se poderiam utilizar a favor nas práticas pedagógicas. Foi também no âmbito do Conselho de Turma que se definiram os projetos

educativos a desenvolver ao longo do ano, integrando-os na prática pedagógica da disciplina.

Durante estas reuniões, esteve sempre presente a atenção a problemas específicos de alguns alunos, bem como a análise de situações relacionadas com o comportamento da turma. Naturalmente, também serviram para realizar as avaliações formativas e as avaliações quantitativas no meio e no final de cada semestre, respetivamente.

A orientação e acompanhamento do PC foram particularmente valiosos, pois ajudaram não só a preparar e a fundamentar as nossas intervenções, como também a dar mais credibilidade às nossas avaliações e opiniões. Esta orientação permitiu que tivéssemos voz ativa e participação efetiva nas discussões. De uma forma geral, as reuniões decorreram de forma tranquila, refletindo a boa relação existente entre os professores. Esta experiência permitiu-me perceber a importância de manter uma postura adequada e profissional, reforçando a credibilidade da disciplina de EF e a qualidade da prática pedagógica junto da comunidade educativa.

5.2. Projeto de Educação Sexual

O Projeto de Educação Sexual está ligado ao Projeto de Educação para a Saúde. Estes pretendem promover um bom desenvolvimento afetivo e social, assim como uma vivência informada e satisfatória da sexualidade.

No sentido de realizar atividades no âmbito deste projeto, ficou decidido em Conselho de Turma as ações a serem desenvolvidas. No caso da disciplina de EF e Filosofia, consistiu na visualização de filmes relacionados com o tema da sexualidade, para posterior análise e debate. Em EF, definimos a visualização do filme Coach Carter. Este é muito rico nos temas abordados e permitiu, através de um filme ligado ao desporto, falar de questões fundamentais para as relações interpessoais no domínio socioafetivo.

Os temas abordados no filme estão fortemente ligados à formação integral dos alunos, reforçando o papel do desporto na escola. Em articulação com a disciplina de Filosofia, promoveu-se a discussão de temas como sexualidade, respeito pelo próximo e superação.

A experiência revelou-se enriquecedora, pois considero que a interação com os alunos neste contexto foi bastante positiva, e através desta atividade foi possível criar momentos de reflexão e partilha que contribuíram para a sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

5.3. Projeto Eco-Escolas

As atividades no âmbito do Projeto Eco-Escolas, em articulação com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, tiveram como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para questões ambientais e incentivar a adoção de hábitos mais sustentáveis. No caso concreto da minha participação, o Grupo de Educação Física participou numa ação de limpeza dos espaços exteriores da escola, através da recolha de resíduos sólidos.

A atividade decorreu num ambiente bastante positivo, marcado pela participação e envolvimento dos alunos, que demonstraram empenho e consciência relativamente à importância de pequenas ações no cuidado com o planeta. É através destas ações que a Escola tem um papel fundamental na promoção de valores de cidadania e na responsabilidade ambiental.

5.4. Projeto do Desporto Escolar

O Projeto de Desporto Escolar envolveu a planificação do corta-mato escolar e o Voleibol como atividade extracurricular.

5.4.1. Corta-mato escolar

No que diz respeito ao corta-mato escolar, o evento foi definido e organizado nas reuniões do Grupo de Educação Física, incluindo data, percurso e toda a logística. O evento tinha como principais propósitos proporcionar aos alunos uma experiência desportiva enriquecedora, promover hábitos de prática regular de atividade física e valorizar o convívio entre pares.

O NEP assumiu diferentes responsabilidades ao longo de todo o processo. Antes da atividade, colaboramos na divulgação do evento pelas turmas, na recolha das autorizações dos encarregados de educação e na correta

inscrição dos alunos interessados, tendo em conta o escalão etário e o género. Durante a realização da prova, era objetivo apoiar a organização logística, supervisionando pontos estratégicos do percurso e registando momentos da atividade através de fotografias e vídeos.

Contudo, as condições meteorológicas adversas inviabilizaram a concretização do corta-mato escolar. Infelizmente, esta limitação impediu a realização de uma experiência competitiva que poderia promover o convívio entre alunos, professores e funcionários. Perante esta impossibilidade, os professores de EF reorganizaram-se de modo a selecionar os representantes da escola para o corta-mato distrital. Esse processo de escolha foi realizado através de um trabalho colaborativo, recorrendo à recolha e análise de dados das aulas de todos os docentes, permitindo assim identificar os alunos com melhores condições para competir.

5.4.2. Voleibol

Relativamente ao Voleibol, a escola tinha duas equipas, uma masculina e outra feminina, que tinham dois treinos semanais e participavam em competições inter-escolas. Esta era a única modalidade da escola e devido à carga horária letiva e aos espaços disponíveis, os horários dos treinos decorriam fora do horário escolar, o que limitou uma participação mais ativa no processo.

Ainda assim, através da modalidade, foi promovida uma atividade no âmbito do “Dia da Escola”: um torneio de voleibol por equipas. A iniciativa contou com a colaboração de todos os professores de EF, nos quais me incluí, tendo passado pela organização do evento, divulgação e incentivo à inscrição dos alunos. Esta atividade revelou-se uma mais-valia, possibilitando a contribuição para a dinamização da modalidade na comunidade escolar.

Contribuição para o desenvolvimento profissional

Ao longo deste estágio, percebi que participar na escola e na comunidade vai muito além da sala de aula. Cada reunião e cada projeto em que me envolvi contribuiu para a minha aprendizagem profissional e pessoal.

Apesar de alguns constrangimentos, como a não realização do corta-mato, consegui adaptar-me e encontrar formas de aproveitar cada situação.

Senti-me cada vez mais integrado na comunidade escolar e percebi que a função do professor de EF não se limita ao ensino técnico, mas inclui também a promoção de valores, a interação com os alunos e a colaboração com colegas e outros agentes educativos.

Esta experiência consolidou a minha identidade profissional, permitindo-me compreender a EF como uma disciplina que educa não apenas o corpo, mas também a cidadania, a cooperação e a responsabilidade social.

6. Área 3 – A compreensão tática para o desenvolvimento das habilidades técnicas do aluno em Badminton

Resumo

Sendo a compreensão tática uma dimensão essencial na prática desportiva, este estudo teve como objetivo analisar o desempenho em jogo dos alunos numa unidade curricular de Educação Física na modalidade de badminton, avaliando a eficácia da tomada de decisão e das habilidades técnicas a partir de uma abordagem tática baseada na subdivisão do campo em zonas de pontuação diferenciadas. Participaram 21 estudantes do décimo ano de escolaridade, sendo 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades entre 14 e 16 anos. Foram recolhidas imagens de vídeo em dois momentos da lecionação da Unidade Didática: na avaliação diagnóstica (pré-teste) e na avaliação sumativa (pós-teste), o que correspondeu à primeira e à última aula, respetivamente. O desempenho foi analisado nas tomadas de decisão e eficácia dos alunos usando o *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) como instrumento de avaliação, considerando variáveis como serviço, batimentos acima da cabeça e batimentos abaixo da cintura. Relativamente à eficácia, foram analisados o erro, a continuidade e o ponto. Os resultados mostraram melhorias na tomada de decisão, com aumento das médias entre os dois momentos analisados em todas as variantes: serviço (M=15,10±6,20 no pré-teste e M=17,85±9,50 no pós-teste); batimentos acima da cabeça (M=50,25±17,10 no pré-teste e M=61,00±18,75 no pós-teste); e batimentos abaixo da cintura (M=13,10±10,50 no pré-teste e M=15,20±11,50 no pós-teste). Relativamente à eficácia das habilidades técnicas, destacam-se os batimentos acima da cabeça, que apresentaram um aumento estatisticamente significativo nos pontos concretizados, progredindo de M=6,00±2,80 no pré-teste para M=7,90±4,05 no pós-teste ($Z=-2,59$; $p<0,05$). Embora a maioria das diferenças não tenha sido estatisticamente significativa, os dados sugerem que a intervenção tática tendeu a promover a aprendizagem dos alunos, expresso num aumento da compreensão do jogo e intencionalidade nas ações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Aprendizagem, Badminton, Tomada de decisão, Eficácia, Compreensão tática.

Abstract

Since tactical understanding is an essential dimension in sports practice, this study aimed to analyze students' in-game performance in a Physical Education curricular unit on badminton, evaluating the effectiveness of decision-making and technical skills through a tactical approach based on the subdivision of the court into differentiated scoring zones. Twenty-one 10th-grade students participated, 12 male and 9 female, aged between 14 and 16 years. Video recordings were collected at two moments of the instructional unit: the diagnostic assessment (pre-test) and the summative assessment (post-test), corresponding to the first and the last lesson, respectively. Performance was analyzed in terms of students' decision-making and effectiveness using the Game Performance Assessment Instrument (GPAI) as the evaluation tool, considering variables such as serve, overhead strokes, and underhand strokes. Regarding effectiveness, error, continuity, and point were assessed. The results showed improvements in decision-making, with mean scores increasing between the two assessment moments across all variables: serve (M=15.10±6.20 in the pre-test and M=17.85±9.50 in the post-test); overhead strokes (M=50.25±17.10 in the pre-test and M=61.00±18.75 in the post-test); and underhand strokes (M=13.10±10.50 in the pre-test and M=15.20±11.50 in the post-test). Concerning the effectiveness of technical skills, overhead strokes showed a statistically significant increase in points scored, progressing from M=6.00±2.80 in the pre-test to M=7.90±4.05 in the post-test ($Z=-2.59$; $p<0.05$). Although most differences were not statistically significant, the data suggest that the tactical intervention tended to promote students' learning, expressed in greater game understanding and intentionality in actions.

KEYWORDS: Physical Education, Learning, Badminton, Decision-Making, Effectiveness, Tactical Understanding.

Introdução

O badminton caracteriza-se por ser um desporto com uma determinada complexidade técnica relativamente ao domínio da raquete e aos seus batimentos. Além disso, devido à imprevisibilidade da ação do oponente, é um jogo que exige velocidade e agilidade. Nesse sentido, considero que o ensino desta modalidade é desafiante, pois é preciso capacitar os alunos para a prática de um jogo mais eficiente de badminton, capaz de conjugar domínio técnico com compreensão tática, desenvolvendo a tomada de decisão em situações de jogo. Assim, trata-se de aplicar as habilidades motoras no momento mais adequado para cada situação.

No início da lecionação desta modalidade, foi possível constatar um nível baixo de intencionalidade nos batimentos e pouca consciência tática. Assim sendo, percebi que a maior parte dos alunos apenas apresentava a intenção de acertar no volante de forma pouco estratégica, ocorrendo apenas um jogo cooperativo e de sustentação do volante, direcionando frequentemente os batimentos para o centro do campo do oponente. No sentido de consciencializar os alunos com o principal objetivo do jogo, com os possíveis planos-estratégicos e o modo de execução das principais ações tático-técnicas, todas as tarefas foram planeadas e implementadas com a finalidade de enfatizar e/ou aperfeiçoar a tomada de decisão, melhorando desta forma o entendimento do jogo e, consequentemente, das habilidades técnicas.

Nesse sentido, sabe-se que a utilização de modelos como o MED e o MAC apelam à construção de contextos de aprendizagem inclusivas com equidade de oportunidades de aprendizagem facultadas aos alunos (Farias et al., 2015). De igual modo, abordagens táticas ao ensino dos jogos desportivos e coletivos e individuais é também tido como um espaço de ampliação das aprendizagens dos alunos. O enfoque na compreensão ampliada do jogo e na eficácia da execução das habilidades motoras inerentes ao jogo em causa tem efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos (i.e., tomada de decisão, execução e eficácia) (Hastie et al., 2009).

Não obstante a reconhecida valência educativa da aplicação dos modelos supracitados, mormente no contexto da formação de professores de educação física, são escassos os estudos com preocupações pelas aprendizagens dos alunos. Nesses sentidos, este estudo procurou analisar a eficácia de uma

abordagem tática ao ensino do badminton, investigando se a utilização de zonas com pontuação diferenciadas influenciou positivamente a tomada de decisão e o desempenho técnico dos alunos durante jogos de badminton.

Objetivo do Estudo

Este estudo pretendeu analisar o desempenho em jogo de alunos do décimo ano, na unidade didática de badminton, avaliando a tomada de decisão e eficácia das habilidades técnicas, através de uma abordagem tática baseada na divisão do campo em zonas, modificando o jogo por representação e exagero, com pontuação a ser diferenciada por zonas.

Metodologia

Procedimento

No sentido de desenvolver este estudo, foram recolhidas imagens de vídeo em dois momentos da lecionação da Unidade Didática de badminton: na avaliação diagnóstica (pré-teste) e na avaliação sumativa (pós-teste), o que correspondeu à primeira e à última aula, respetivamente. Em ambos os momentos, os alunos tiveram as mesmas condições, sendo que tiveram 8 minutos de situação de jogo formal 1x1, com as mesmas dimensões de campo e com os mesmos adversários. Todos os participantes não tiveram conhecimento prévio das aulas que iriam ser observadas.

Para a recolha das imagens foi colocada uma câmara com uma lente “fisheye” posicionada num local elevado, garantindo a captura completa das ações dos alunos.

As filmagens tiveram como objetivo analisar o desenvolvimento da performance dos alunos em contexto de jogo, avaliando a eficácia da tomada de decisão e das habilidades técnicas. Foram contabilizadas todas as ações técnicas e decisões táticas.

O controlo do tempo foi feito pelo professor investigador, de modo a garantir as mesmas condições de codificação nos dois momentos. A análise do jogo foi feita de forma contínua, independentemente do tempo de interrupções entre ponto e novo serviço.

Participantes

Os participantes deste estudo foram 21 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, do décimo ano do curso de Ciências e Tecnologias, com idades entre 14 e 16 anos. Todos os participantes consentiram a filmagem e a recolha de todos os dados para análise dos seus jogos, garantindo o anonimato dos participantes.

Intervenção pedagógica

A utilização de características de modelos de ensino, tais como o MED e o MAC, promoveu uma abordagem inclusiva, dando relevância não só às competências técnicas, mas também ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A implementação de equipas foi importante para promover a entreajuda entre os seus elementos, atribuindo responsabilidades a todos de modo a contribuírem para a aprendizagem de toda a equipa. A Aprendizagem Cooperativa, é caracterizada por um modelo pedagógico onde o ensino e a aprendizagem são atrativos, inclusivos, participativos e motivadores (Moreira, 2011). Para além disso, foi implementado um quadro competitivo formal que foi dividido em várias fases. Cada fase tinha um objetivo diferente, sendo na primeira instância um torneio entre alunos em diferentes níveis de aprendizagem, já na segunda um momento competitivo adequado por níveis de aprendizagem, sem nunca deixarem de ter a colaboração da equipa para desenvolver a entreajuda.

Durante diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem, foi utilizado o jogo modificado por representação e por exagero para melhorar a compreensão tática (Graça e Mesquita, 2015). Nesse sentido, definiu-se zonas no campo, influenciando o sistema de pontuação consoante as diferentes zonas. Deste modo foi possível encorajar os alunos a terem mais intencionalidade tática, procurando colocar o volante nas diferentes zonas do terreno. Assim o objetivo foi desenvolver as habilidades técnicas dos alunos através do jogo, utilizando assim o Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGFU*).

Instrumento

O Game Performance Assessment Instrument (GPAI) foi utilizado como instrumento de avaliação para analise das tomadas de decisão e da eficácia dos alunos participantes. Este foi desenvolvido por Oslin et al. (1998), e é uma forma inovadora de avaliar o desempenho em jogos, dando mais importância às decisões e à leitura das situações de jogo do que apenas à execução técnica. Em vez de se focar em testes isolados de habilidades, este instrumento valoriza o contexto real de jogo. Segundo López-Pastor et al. (2013), o GPAI é uma ferramenta fiável para acompanhar o progresso dos alunos e, nesse sentido, identificar dificuldades táticas, servindo de apoio na intervenção pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem.

Neste estudo o GPAI foi aplicado para analisar duas dimensões centrais: a tomada de decisão e a eficácia técnica. No que se refere à tomada de decisão, considerou-se divisão do campo para critério de codificação, sendo atribuída uma pontuação consoante a zona: zona central (1 ponto), área entre a linha de serviço curto e a rede (2 pontos) e área delimitada perto da linha de fundo (3 pontos). Após observação, procedeu-se ao somatório dos pontos de cada participante. Já relativamente à eficácia técnica, foram analisados três elementos fundamentais — erro, continuidade e ponto — aplicados ao serviço, aos batimentos acima da cabeça e aos batimentos abaixo da cintura. Assim permitiu analisar a eficácia de cada batimento, através do ponto ou erro. No caso da continuidade, esta era contabilizada sempre que o aluno conseguia realizar batimentos consecutivos sem permitir que o volante tocasse o chão.

Figura 3 - *Grelha de codificação.*

PRÉ-TESTE - Ações de Jogo		Player	
Prática ativa:			
	Tomada de Decisão		SCORE
Serviço	S1 - Coloca o volante no espaço central		
	S2 – Coloca o volante perto da rede		
	S3 – Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos acima da cabeça	A1 - Coloca o volante no espaço central		
	A2 – Coloca o volante perto da rede		
	A3 – Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos abaixo da cintura	C1 - Coloca o volante no espaço central		
	C2 – Coloca o volante perto da rede		
	C3 – Coloca o volante na zona final do campo		
		TOTAL	
	Eficácia das habilidades		Nº
Serviço	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos acima da cabeça	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos abaixo da cintura	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		

PÓS-TESTE Ações de Jogo		Aluno:	
Prática ativa:			
	Tomada de Decisão		SCORE
Serviço	S1 - Coloca o volante no espaço central		
	S2 – Coloca o volante perto da rede		
	S3 – Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos acima da cabeça	A1 - Coloca o volante no espaço central		
	A2 – Coloca o volante perto da rede		
	A3 – Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos abaixo da cintura	C1 - Coloca o volante no espaço central		
	C2 – Coloca o volante perto da rede		
	C3 – Coloca o volante na zona final do campo		
		TOTAL	
	Eficácia das habilidades		Nº
Serviço	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos acima da cabeça	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos abaixo da cintura	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		

Análise dos dados

Os dados foram tratados no Microsoft Excel, de modo a serem analisados e codificados. Através da atribuição de pontos por zonas, permitiu analisar a tomada de decisão, avaliando, através do score final, a capacidade de o aluno explorar as diferentes zonas do campo de jogo para além da zona central, nomeadamente perto da rede e perto da linha de fundo. Dessa forma, pretende-se avaliar a intencionalidade tática. No seguimento, analisou-se a eficácia das habilidades técnicas — nomeadamente o serviço, os batimentos acima da cabeça e os batimentos abaixo da cintura — considerando o erro, continuidade e pontos obtidos em cada execução, calculando os valores absolutos das médias (M) e desvios padrões (SD). Para comparar estatisticamente as diferenças entre

pré-teste e pós-teste, recorreu-se ao software estatístico SPSS versão 27, aplicando-se o teste não paramétrico de medidas repetidas de Wilcoxon, com um nível de significância definido em 5% ($p \leq 0,05$).

Resultados

Tomada de decisão

Todos os valores médios de todas as variáveis da tomada de decisão aumentaram do pré-teste para o pós-teste, sugerindo melhorias entre os dois momentos: serviço (pré-teste: M=15,10±6,20; pós-teste: M=17,85±9,50), batimentos acima da cabeça (pré-teste: M=50,25±17,10; pós-teste: M=61,00±18,75) e batimentos abaixo da cintura (pré-teste: M=13,10±10,50; pós-teste: M=15,20±11,50). No entanto, nenhuma diferença foi estatisticamente significativa, indicando que a intervenção promoveu tendências de melhoria sem efeitos significativos (p>0,05).

Tabela 4 - Tomada de decisão.

Tomada de decisão				
Variável	**Pré-teste** M (DP)	**Pós-teste** M (DP)	***Z***	***P***
Serviço	15,10 (6,20)	17,85 (9,50)	-1,42	0,156
Batimentos acima da cabeça	50,25 (17,10)	61,00 (18,75)	-1,92	0,055
Batimentos abaixo da cintura	13,10 (10,50)	15,20 (11,50)	-0,80	0,423

Legenda: M: média; DP: desvio padrão; p: nível de significância estatística

Eficácia Técnica

A avaliação da eficácia das habilidades técnicas, considerando as variáveis previamente definidas, baseou-se na análise do erro, a continuidade e o ponto.

Erro

No que se refere ao elemento “erro”, observou-se um ligeiro aumento entre pré-teste e pós-teste em todas as variáveis. Apesar desta tendência de crescimento, não se registaram diferenças estatisticamente significativas:

serviço (Z=-0,25; p>0,05), batimentos acima da cabeça (Z=-1,14; p>0,05) e batimentos abaixo da cintura (Z=-1,23; p>0,05).

Tabela 5 - Eficácia Habilidades Técnicas de Badminton: Erro

Eficácia técnica – Erro				
Variável	**Pré-teste** M (DP)	**Pós-teste** M (DP)	**Z**	***p***
Serviço	1,05 (1,40)	1,12 (1,28)	-0,25	0,800
Batimentos acima da cabeça	6,25 (3,70)	6,85 (3,65)	-1,14	0,260
Batimentos abaixo da cintura	3,00 (3,10)	4,10 (2,80)	-1,23	0,220

Legenda: M: média; DP: desvio padrão; p: nível de significância estatística

Continuidade

A continuidade evidenciou pequenas melhorias nas variáveis de batimentos acima da cabeça e batimentos abaixo da cintura. No serviço, a média manteve-se praticamente estável. Nenhuma destas alterações apresentou significância estatística: serviço (Z=-0,04; p>0,05), batimentos acima da cabeça (Z=-0,67; p>0,05) e batimentos abaixo da cintura (Z=-0,33; p>0,05).

Tabela 6 - Eficácia Habilidades Técnicas de Badminton: Continuidade

Eficácia técnica – Continuidade				
Variável	**Pré-teste** M (DP)	**Pós-teste** M (DP)	**Z**	***p***
Serviço	10,05 (3,35)	10,00 (2,90)	-0,04	0,970
Batimentos acima da cabeça	23,50 (9,10)	25,50 (13,80)	-0,67	0,500
Batimentos abaixo da cintura	6,10 (6,15)	6,30 (6,30)	-0,33	0,740

Legenda: M: média; DP: desvio padrão; p: nível de significância estatística

Ponto

Para a variável ponto, registou-se um aumento da média nos batimentos acima da cabeça (pré-teste: M=6,00±2,80; pós-teste: M=7,90±4,05), evidenciando maior eficácia nesta ação específica, enquanto serviço (pré-teste: M=1,78±1,85; pós-teste: M=1,50±1,72) e batimentos abaixo da cintura (pré-teste: M=1,12±1,50; pós-teste: M=0,88±1,05) apresentaram uma ligeira redução. A diferença estatisticamente significativa ocorreu apenas nos batimentos acima da cabeça (Z=-2,59; p<0,05).

Tabela 7 - *Eficácia Habilidades Técnicas de Badminton: Ponto*

Eficácia técnica – Ponto				
Variável	**Pré-teste** M (DP)	**Pós-teste** M (DP)	**Z**	**P**
Serviço	1,78 (1,85)	1,50 (1,72)	-0,84	0,400
Batimentos acima da cabeça	6,00 (2,80)	7,90 (4,05)	-2,59	0,010
Batimentos abaixo da cintura	1,12 (1,50)	0,88 (1,05)	-0,41	0,680

Legenda: M: média; DP: desvio padrão; p: nível de significância estatística

Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar o desempenho em jogo de alunos na unidade didática de badminton, avaliando a tomada de decisão e eficácia das habilidades técnicas, através de uma abordagem tática baseada na divisão do campo em zonas, modificando o jogo por representação. Esta abordagem pretendia promover aprendizagens mais significativas das habilidades técnicas através da compreensão do jogo.

De forma geral, os resultados evidenciaram tendências de melhoria na tomada de decisão, no entanto, é preciso realçar que não existiram diferenças significativas. A evolução positiva das médias sugere que o processo de ensino-aprendizagem pode ter estimulado os alunos a variarem as suas respostas às ações do adversário, contribuindo para um maior envolvimento cognitivo durante

o jogo. Isto possibilitou que os alunos recorressem mais vezes aos diversos tipos de batimentos à procura de dar continuidade ao jogo.

Relativamente à eficácia técnica, observaram-se alguns aspetos relevantes. Primeiro, o aumento dos erros entre o pré e o pós-teste pode sugerir que os alunos passaram a assumir maior risco estratégico, explorando novas zonas do campo e testando soluções menos previsíveis. Este comportamento pode ser interpretado como uma evidência de intencionalidade tática, pois mostrar que os alunos procuraram diversificar os batimentos e direcioná-los para diferentes zonas do campo adversário. Em segundo lugar, verificou-se que, no serviço e nos batimentos abaixo da cintura, os resultados tenderam a decrescer, o que pode refletir a melhoria da performance dos adversários, levando a uma maior contestação dessas ações. Por fim, o destaque recai nos batimentos acima da cabeça, onde se registou a única diferença estatisticamente significativa ($p<0,05$). Este resultado pode estar associado ao facto de os alunos terem recorrido mais frequentemente a este gesto técnico, utilizando mais vezes batimentos como o Clear, Amorti ou Remate, para terem mais sucesso no jogo.

Conclusão

O Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão (TGFU) privilegia a consciencialização e compreensão dos princípios táticos e na capacidade de tomada de decisão em situação jogo para desenvolver as habilidades necessárias para melhorar o desempenho (Graça e Mesquita, 2015).

A implementação de uma abordagem tática baseada na divisão do campo demonstrou tendências positivas na tomada de decisão e na eficácia técnica dos alunos, especialmente nos batimentos acima da cabeça. Apesar da maioria dos resultados não terem sido estatisticamente significativa, foi percetível que os alunos começaram a compreender a intencionalidade das ações e a explorar estratégias de jogo, o que evidencia progresso no entendimento tático do badminton e no desempenho dos alunos.

Esta tendência indica que os estudantes começaram a compreender melhor a dinâmica do jogo e a intencionalidade tática por trás de cada ação. A observação revelou que os alunos passaram a explorar zonas mais complexas do campo, assumindo riscos calculados e variando a direção dos batimentos, evidenciando uma maior consciência tática durante o jogo.

Os gestos técnicos e das habilidades motoras inerentes ao jogo de badminton não se mostraram consolidadas. No entanto, a intervenção contribuiu para uma melhor compreensão do jogo e das decisões necessárias para resolver problemas durante a partida, mostrando que pode ser uma ferramenta pedagógica útil para o desenvolvimento dos alunos na compreensão através do jogo.

Em relação às limitações do estudo, importa destacar que o número da amostra é reduzido. Outro fator está relacionado à curta duração de intervenção da prática pedagógica. Nesse sentido, em investigações futuras seria pertinente usar um número de amostra maior e períodos de intervenção mais longos ou variados, de modo a permitir mais conclusões sobre a influência da prática pedagógica.

Referências Bibliográficas

Farias, C. F., Mesquita, I. R., & Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, *34*(3), 363-383. Doi: https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149

Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 138-139). Lisboa: FMH.

Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., & Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, *9*(3), 133-140. Doi: https://doi.org/10.1080/17461390802542564

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, *18*(1), 57-76. Doi: https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860

Moreira, S. (2011). Aprendizagem cooperativa e optimização da intervenção pedagógica no ensino básico. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, *17*(2), 231-243. Doi: https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231

7. Considerações finais e perspetivas futuras

O Estágio Profissional constituiu uma etapa determinante na minha formação enquanto professor de EF, permitindo-me transitar da teoria para a prática e experimentar, em contexto real, os desafios e exigências da profissão docente. Ao longo deste percurso, pude constatar que ensinar não se resume apenas à transmissão de conteúdos, mas sobretudo à criação de condições para que os alunos aprendam de forma significativa, construam experiências positivas e desenvolvam competências que ultrapassam o âmbito estritamente motor.

As diferentes fases do planeamento, a utilização de estratégias diferentes e a gestão das turmas foram essenciais para o meu crescimento profissional. Através da prática pedagógica desenvolvida nas aulas, que incluiu momentos de cooperação e trabalho de equipa, procurei aplicar métodos e características de modelos educativos adequados a cada situação. Esta experiência permitiu-me compreender que cada decisão do professor influencia diretamente a motivação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno — tanto no domínio tático-técnico como nas dimensões social e afetiva. A aplicação de uma aprendizagem cooperativa e de tarefas baseadas no entendimento do jogo pretenderam desenvolver competências como a autonomia e a autorregulação do aluno.

Esta perceção reforçou a importância de assumir uma postura reflexiva e crítica, procurando constantemente melhorar as práticas pedagógicas e adaptar o tipo de intervenção de acordo com as necessidades e características do aluno. Desta forma, torna-se evidente que é essencial criar uma boa relação com aluno e criar um ambiente positivo na sala de aula que seja propício ao sucesso e à aprendizagem.

O trabalho em equipa no núcleo de estágio e a cooperação com o professor cooperante e professor orientador e outros colegas, foram igualmente fundamentais. Os momentos de partilha, diálogo e feedback permitiram-me adquirir novas estratégias e olhar para a realidade escolar com diferentes perspetivas, favorecendo a construção de uma identidade docente mais sólida e consciente.

O projeto de investigação foi outro contributo importante, uma vez que possibilitou analisar de forma mais aprofundada o desempenho dos alunos em

situação de jogo. Esta experiência ajudou-me a compreender melhor a relevância de integrar a investigação na prática pedagógica, potenciando uma intervenção mais fundamentada e capaz de promover aprendizagens de maior qualidade. Neste sentido, ficou evidente para mim que as dimensões do estágio desenvolvidas neste relatório – o contexto escolar, a conceção da EF, a prática pedagógica e o trabalho em comunidade - não funcionaram de forma isolada, mas complementaram-se, proporcionando uma formação bem completa enquanto professor estagiário.

Em termos de perspetivas futuras, reconheço que é preciso olhar para a profissão docente como um desafio, desde a necessidade de valorizar a disciplina de EF no meio educativo até à adaptação a novas realidades sociais e contextos escolares. Apesar de tudo, a experiência vivida reforçou em mim a motivação para encarar a docência como um desafio contínuo, em que cada passo deve refletir a busca por práticas significativas e por uma EF cada vez mais valorizada. Procuro, assim, desenvolver práticas pedagógicas que coloquem o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo experiências verdadeiramente enriquecedoras. Acredito que, através da reflexão constante, da cooperação com colegas e toda comunidade educativa, bem como da aposta em estratégias que desenvolvam de igual forma as competências tático-técnicas, físicas, cognitivas e sociais, será possível contribuir para uma EF mais significativa, que responda às necessidades dos alunos e lhes proporcione experiências marcantes para a sua vida futura.

Concluo este percurso e este relatório com a convicção de que o estágio constituiu não apenas uma etapa de aprendizagem e crescimento pessoal, mas sobretudo um ponto de partida para a construção de um caminho profissional exigente, mas igualmente desafiante e enriquecedor.

8. Referências Bibliográficas

Araújo, C. (2002). *Manual de Ajudas em Ginástica*. Porto; Edição do autor.

Armour, K. (2011). *Sport pedagogy: An introduction for teaching and coaching* (2nd ed.). Routledge.

Balderson, D., & Sharpe, T. (2005). The effects of personal accountability and personal responsibility instruction on select off-task and positive social behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*(1), 66–87.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física. In Rolim Marques, R., Batista, P., & Leite Queirós, P., Desafios renovados para a aprendizagem em educação física, 1, 29-43.

Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). *Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. Quest*, *69*(3), 291–312. https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192

Bento, J. O. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto.* Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação física* (3ª Edição) Lisboa: Livros Horizonte.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). *Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. Quest, 67*(1), 56–72. https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733

Coakley, J. (2001). *Sport(s) in society: Issues and controversies* (7th ed.). McGraw-Hill.

Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise das práticas correntes de avaliação.* Em P. Abrantes & F. Araújo, *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 37–42). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Crum, B. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, *45*(3), 339-356.

Dunkin, A. (2006). *Dancing in your school: A guide for preschool and elementary school teachers*. New Jersey: Princeton Book Company Publishers.

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

Farias, C., & Mesquita, I. (Eds.). (2022). *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport*. Taylor & Francis. Doi: 10.4324/9781003140016-2

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas.* Lisboa: Texto Editora.

Garganta, J., & Pinto, J. (1994). O ensino do futebol. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 97–137). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 138–139). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Jones, R. L. (2006). *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203020074

Light, R. L. (2008). Complex learning theory—Its epistemology and assumptions about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*(1), 21–37. https://doi.org/10.1123/jtpe.27.1.21

Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento, & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327–343). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Moreira, S. (2011). *Aprendizagem cooperativa e optimização da intervenção pedagógica no ensino básico*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2010). A investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. *Research on Pedagogic Effectiveness in Sport Teaching*, 147–160.

Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). McGraw-Hill.

Rolim, R., & Mesquita, I. (2012). Subsídios para a aplicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 207-236): Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.

Rosado, A. (2010). *A pedagogia do desporto: Reflexões e práticas*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 10*(1), 1–15.

Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(4), 368–377. https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.368

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education (2.ª edição)*. Human Kinetics.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign: Human Kinetics.

Vieira, F., & Moreira, A. M. (1993). *Para além dos testes*. Minho: Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Anexos

Anexo 1 *- Planeamento Anual*

Semestre	Mês	Dia	Hora	Esp/N°x.s	N° Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos
1º	SETEMBRO	16	09:15	SEF	1 e 2		Apresentação; Dados Antropométricos
		20	16:30	E3	3	1	AD ApFis - Teste Cooper
		23	09:15	E3	4 e 5	2 / 1.	AD: ApFis - Teste Força Resistente; AD - Futebol
		27	16:30	E4	6	1	Atletismo: Av.Diag. Tecnica Corrida e Velocidade
		30	09:15	E3	7 e 8	2 e 3	Atletismo: Tecnica de Corrida; Partida de Pé; Fase de reação e acelaração
	OUTUBRO	4	16:30	E4	9	4	Atletismo: Tecnica Corrida; Partida; Velocidade
		7	09:15	E3	10 e 11	5 e 6	Atletismo: Resistência; Tecnica Corrida; Velocidade
		11	16:30	E4	12	7	Atletismo: Barreiras
		14	09:15	E3	13 e 14	8 e 9	Atletismo: Resistência+ Barreiras
		18	16:30	E1	15	1	AD Voleibol
		21	09:15	E3	16 e 17	10 e 11	Atletismo: Resistência+ Barreiras
		25	16:30	E1	18	2	Voleibol
		28	09:15	E1/E4	19 e 20	3 / 12.	Voleibol / Atletismo: Teorica
	NOVEMBRO	1					FERIADO
		4	09:15	E1/E4	21 e 22	4 / 13.	Voleibol / Atletismo: Barreiras
		8	16:30	E1	23	5	Voleibol
		11	09:15	E1/E4	24 e 25	6 / 14.	Voleibol / Atletismo: AS Velocidade e Barreiras
		15	16:30	E2	26	1	ApFis: AS Teste Força Resistente (2º Momento)
		18	09:15	E1/E4	27 e 28	7 / 15.	Voleibol / Atletismo: Resistência
		22	16:30	E2	29	2	Ginastica de Solo
		25					Av. Formativa
		29	16:30	E2	30	3	Ginastica de Solo
	DEZEMBRO	2	09:15	E1/E4	31 e 32	8 / 3.	Voleibol / ApFis: AS Teste Cooper P.1
		6	16:30	E2	33	4	Ginastica de Solo
		9	09:15	E1/E4	34 e 35	9 / 4.	Voleibol / ApFis: AS Teste Cooper P.2
		13	16:30	E2	36	5	Ginastica de Solo
		16	09:15	E2/E1	37 e 38	6 / 10.	Ginastica de Solo / Voleibol: AS
		20	16:30	E2	39	7	Ginastica de Solo
	JANEIRO	3	16:30	E3	40	5	ApFis: Força
		6	09:15	E2/E1	41 e 42	8 / 11.	Ginastica de Solo / Voleibol: Torneio
		10	16:30	E3	43	1	Teste Escrito
		13	09:15	E2/E1	44 e 45	9 / 12.	Ginastica de Solo / Voleibol: Torneio
		17	16:30	E3	46	6	ApFis: AS Teste Força Resistente (3º Momento)
		20	09:15	E2/E1	47 e 48	10 / 13.	Ginastica de Solo / Voleibol: Torneio
		24	16:30	E3	49	1	Av. Sumativas em Atraso
		27	09:15	E2/E1	50 e 51	1	Av. Sumativas em Atraso + Auto e hetero avaliação
							Aulas: Previstas - 51 ; Dadas - 51
	Mês	Dia	Hora	Esp/N°x.s	N° Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos
2º	FEVEREIRO	7	16:30	E4	52	7	Futebol
		10	09:15	E3	53 e 54	8 / 2.	Futebol
		14	16:30	E4	55	3	Futebol
		17	09:15	E3	56 e 57	4 e 5	Futebol
		21					Interrupção Letiva - Carnaval
		24	09:15	E3	58 e 59	6 e 7	Futebol
		28	16:30	E4	60	8	Futebol
	MARÇO	3	09:15	E3	61 e 62	9 e 10	Futebol
		7	16:30	E1	63	1	Badminton
		10	09:15	E3	64 e 65	11 e 12	Futebol
		14	16:30	E1	66	2	Badminton
		17	09:15	E1/E4	67 e 68	13 e 14	Futebol
		21	16:30	E1	69	3	Badminton
		24	09:15	E1/E4	70 e 71	4 / 16.	Badminton / Futebol: AS
		28	16:30	E1	72	5	Badminton
		31	09:15	E1/E4	73 e 74	6 / 17.	Badminton / Futebol: AS
	ABRIL	4	16:30	E2	75	1	Dança
		7					Interrupção Letiva - Pascoa
		11					
		14					
		18	16:30	E2	76	2	Dança
		21	09:15	E1/E4	77 e 78	7 / 18.	Badminton / Futebol: Torneio
		25					FERIADO
		28	09:15	E1/E4	79 e 80	8 / 19.	Badminton: AS / Futebol: Torneio
	MAIO	2	16:30	E2	81	3	Dança
		5	09:15	E1/E4	82 e 83	9 / 20.	Badminton: AS / Futebol: Torneio
		9	16:30	E3	84	9	ApFis: Resistência Aeróbia
		12	09:15	E2/E1	85 e 86	04/out	Dança / Badminton: Torneio
		16	16:30	E3	87	10	ApFis: AS Teste Cooper
		19	09:15	E2/E1	88 e 89	5 e 6	Dança / Dança
		23	16:30	E3	90	11	ApFis: AS Teste Força Resistente
		26					Dia da Filipa
		30	16:30	E3	91	2	Teste Escrito
	JUNHO	2	09:15	E2/E1	92 e 93	7 e 8	Dança
		6	16:30	E3	94	9	Dança
		9	09:15	E2/E1	95 e 96	2 e 3	Av. Sumativas em Atraso
		13	16:30	E3	97	2	Av. Sumativas em Atraso + Auto e hetero avaliação
		Legenda:		E1-Gin.Grande ; E2-Gin.Pequeno ; E3-Exterior Coberto ; S.Exp. ; Sala EF			
							Aulas: Previstas - 46/97; Dadas - __ / __

__Anexo 2__ – Planeamento 1º Semestre

MESES	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
PREVISTAS	8	12	10	9
DADAS	8	12	8	

1.º Semestre		Espaço	E3		E4	E3		E4	E3		E4	E3		E4	E3		E1	E3		E1		E4	E1	E4	E1		E4	E2	E1	E4	E2		E1	E4	E2	E1	E4
		Aula nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
3ª e 6ª(2x)			AP+MA		AF	AF + FT		Atletismo									V	Atletismo		Voleibol		At	V	At	Voleibol		At	AF	V	At	Ginástica		V	AF	Gin	V	AF
16h30/9h15		MÊS	Setembro								Outubro												Novembro										Dezembro				
N.º	NOMES	DIA	16	16	20	23	23	27	30	30	4	7	7	11	14	14	18	21	21	25	28	28	4	4	8	11	11	15	18	18	22	29	2	2	6	9	9
			AP+MA		Cp	Fç + AD		AD	TecC + Vd + P			Res+Tc+Vd		Br	Res + Br		AD	Res + Br		Tec		Teor	Tec	Br	Tec		AS	Fç	Tec	Res			Tec	Cp		Tec	Cp
1	André N																				F	F															
2	ANDRÉ D																																			F	F
3	Bárbara											M	M																								
4	Bruno																																				
5	Dayanne		F	F	F	F	F		F	F					M	M				F																	
6	Diogo																																				
7	Gabriel																																				
8	João				J													F	F																		
9	João																			F																	
10	Juelma																						A														
11	Luis																						A													M	M
12	Mariana F																																				
13	Mariana S																M						J	J													
14	Marta														F	F																					
15	Nina																								J	F	F										
16	Rafael																																				
17	Renata																			F			F	F	F	F	F	F									
18	Rodrigo C																						F	F													
19	Rodrigo D																																				
21	Rosarinho												F														F										
22	Gabriel																																				
23	Cláudia		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-										

E1 - 14
E2 - 11
E3 - 16
E4 - 10
Atletismo - 15
Voleibol - 13
Ginástica - 9
ApFisica - 7
Teste - 1

Anexo 3 – *Planeamento 2º Semestre*

MESES		Fevereiro		Março		Abril		Maio		Junho
	PREVISTAS	9		14		6		11		
	DADAS									

2.º Semestre	Espaço	E4	E3	E4	E3				E4	E3		E1	E3		E1		E4	E1		E4	E1		E4	E2		E1	E4	E1	E4	E2	E1	E4	E3	E2	E1
	Aula nº	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86
3ª e 6ª(2x)		AF	Futebol										BD	Futebol		Badminton		FT	Badminton		FT	Badminton		FT	Dança		BD	FT	BD	FT	DÇ	BD	FT	AF	DÇ	BD
16h30/9h15	MÊS	Fevereiro									Março														Abril									Maio	
N.º NOMES	DIA	7	10	10	14	17	17	24	24	28	3	3	7	10	10	14	17	17	21	24	24	28	31	31	4	18	21	21	28	28	2	5	5	9	12	12
		AF		Tec+Tac		Ofe	Def	Ofe	Ofe	Def			AD			Tec+tat		Tat	Tec+tat		AS	Tec+tat		AS			Tec	Tr	AS	Tr		AS	Tr			Tr
1	André N																																			
2	**ANDRÉ** D																																			
3	**Bárbara**																																			
4	Bruno																																			
5	Dayanne																																			
6	**Diogo**																																			
7	**Gabriel**																																			
8	**João**																																			
9	João																																			
10	**Juelma**																																			
11	**Luís**																																			
12	**Mariana** F																																			
13	Mariana S																																			
14	**Marta**																																			
15	**Nina**																																			
16	**Rafa**el																																			
17	**Renata**																																			
18	Rodrigo C																																			
19	**Rodrigo** D																																			
21	**Rosarinho**																																			
22	Gabriel																																			
23	Cláudia																																			

E1 - 14 **E3 - 16**
E2 - 7 **E4 - 9**
Futebol - 20
Badminton - 10
Dança - 9
ApFísica - 5
Teste - 1

Anexo 4 *– Modelo do Plano de Aula*

Plano de Aula				
Professor:		Ano/Turma:	Nº alunos:	Local:
Aula:	Sessão:	Data:	Hora:	Material:
UT/UD:		Duração:	Tempo útil:	
Função Didática:				
Conteúdos:				
Objetivos da aula:	HM			
	FT/CF			
	CD			
	CPS			

		Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem | *Organização didático metodológica*	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
Inicial				
Fundamental				
Final				

Anexo 5 – *Exemplo de um conteúdo disponibilizado aos alunos no âmbito da aplicação do MAC em Ginástica de Solo*

CONTEÚDO	ROLAMENTO À RETAGUARDA ENGRUPADO
CRITÉRIOS DE ÊXITO	1 - Colocar os "joelhos ao peito"; 2 - Fletir a cabeça para a frente de forma a encostar o queixo ao peito; 3 - Colocação das mãos no solo à largura dos ombros e direcionadas para a frente; 4 - Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento; 5 - Fazer a repulsão das mãos no solo na parte final com vigor, de forma a elevar a cabeça e não bater com ela no solo.
ERROS A EVITAR	1 - Não fechar completamente os membros inferiores sobre o tronco; 2 - Não juntar o queixo ao peito; 3 - Não apoiar as mãos por baixo dos ombros e direcionadas para a frente; 4 - Abrir o ângulo tronco/membros inferiores cedo; 5 - Não efetuar repulsão dos membros superiores no solo.
AÇÕES MOTORAS	Fechar; Repulsão de membros superiores; Abertura.
AJUDAS	Uma mão nas costas do aluno de forma a controlar o "sentar", outra na parte posterior da coxa. Depois deverá auxiliar na zona da bacia, facilitando a repulsão dos braços no solo.
ILUSTRAÇÃO	

Anexo 6 – *Lista de Valores de Conteúdo Técnico para AS de Ginástica*

Lista de Valores

ELEMENTOS		PONTUAÇÃO
ACROBÁTICOS	Roda (com ajuda)	4 (3,5)
	Rodada (com ajuda)	4,5 (4)
	Apoio Facial Invertido (com ajuda)	3 (2,5)
	Apoio Facial Invertido com rolamento (com ajuda)	4 (3,5)
	Rolamento à frente engrupado (com ajuda)	3 (2,5)
	Rolamento à frente com MI afastados e estendidos (com ajuda)	3,5 (3)
	Rolamento à retaguarda engrupado (com ajuda)	3 (2,5)
	Rolamento à retaguarda com MI afastados e estendidos (com ajuda)	3,5 (3)
EQUILÍBRIO	Avião	2
	Vela	1,5
	Bandeira	2
FLEXIBILIDADE	Ponte (com ajuda)	2 (1,5)
	Sapo	1,5
	Espargata	2
LIGAÇÃO	Troca-passo	0,5
	Salto de gato	0,5
	Salto de tesoura	0,5
	Meia pirueta	0,5
	Pirueta	1

Anexo 7 – *Exemplo de tarefa baseada na aprendizagem cooperativa*

Tarefa Cada grupo deve criar uma coreografia. Cada aluno terá uma Responsabilidade no seu desenvolvimento.	
Aluno	Responsabilidades
A	**Escolher um Tema/Mensagem da coreografia.** Estás encarregue de que o tema e/ou a mensagem da coreografia seja percetível através de ações, formas, energia, relação com o corpo/colegas/meio, etc. Ficarás responsável por organizar e gerir o ensaio do teu grupo. Tu e o teu grupo têm 3 minutos para discutir todas as características da coreografia e, posteriormente, têm 25 minutos para preparar e ensaiar.
B	**Pelo menos 32 tempos.** Estás encarregue de certificar que a coreografia tem, pelo menos, 32 tempos, isto é, um bloco musical/4 frases musicais. Tu e o teu grupo têm 3 minutos para discutir todas as características da coreografia e, posteriormente, têm 25 minutos para preparar e ensaiar.
C	**Pelo menos 2 formações diferente.** Estás encarregue de certificar que a coreografia tem, pelo menos, 2 formações diferentes e que sejam realizados deslocamentos e percursos entre cada uma das formações. Tu e o teu grupo têm 3 minutos para discutir todas as características da coreografia e, posteriormente, têm 25 minutos para preparar e ensaiar.
D	**Pelo menos 8 tempos em simultâneo/sincronizados.** Estás encarregue de certificar que a coreografia tem, pelo menos, 8 tempos com uma execução simultânea do mesmo movimento, com a mesma amplitude, velocidade, dinamismo, etc. Tu e o teu grupo têm 3 minutos para discutir todas as características da coreografia e, posteriormente, têm 25 minutos para preparar e ensaiar.
E	**Pelo menos 4 tempos em Contraste.** Estás encarregue de certificar que a coreografia tem, pelo menos, 4 tempos com uma execução em contraste em relação às direções (para a frente–para trás, direita-esquerda e/ou para cima-para baixo). Tu e o teu grupo têm 3 minutos para discutir todas as características da coreografia e, posteriormente, têm 25 minutos para preparar e ensaiar.
F	**Pelo menos 4 tempos em Canon.** Estás encarregue de certificar que a coreografia tem, pelo menos, 4 tempos em Canon ou em rápida sucessão, onde os movimentos são iguais, mas cada elemento do grupo inicia num tempo diferente. Tu e o teu grupo têm 3 minutos para discutir todas as características da coreografia e, posteriormente, têm 25 minutos para preparar e ensaiar.
G	**Níveis – alto, médio e baixo** Estás encarregue de certificar que a coreografia tem 3 níveis diferentes. Alto (salto), médio (de pé) e baixo (no chão). Pode ser apresentado em diferentes momentos da coreografia e não é necessário todos os elementos fazerem todos os níveis. Tu e o teu grupo têm 3 minutos para discutir todas as características da coreografia e, posteriormente, têm 25 minutos para preparar e ensaiar.

Anexo 8 – *Critérios de Avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física*

Critérios Específicos de Avaliação de Educação Física - ENSINO SECUNDÁRIO

Critérios		Domínios	
1. Conhecimento **2. Resolução de problemas e espírito crítico e criativo**	**60%**	**Área das Atividades Físicas - 65%**	- Modalidades abordadas
		Área da Aptidão Física - 25%	- Desenvolvimento das capacidades motoras
		Área do Conhecimento - 10%	- Teste escrito
3. Comunicação	**10%**	- Com clareza; - Utiliza a terminologia correta no contexto da disciplina; - Participa em momentos de discussão e partilha de conhecimentos; - Desencadeia ações de comunicação verbal e não-verbal.	
4. Autonomia e sentido de responsabilidade	**30%**	**Responsabilidade 25%**	- Cumpre os deveres do aluno e as regras de conduta; - Entra no espaço de aula atempadamente, traz o material e inicia imediatamente o se trabalho; - Envolve-se de forma organizada e responsável nas situações de aprendizagem e cumpre os prazos estipulados; - Conhece, respeita e aplica as regras de higiene e de segurança, pessoal e dos colegas e preserva os materiais/equipamentos, cumprindo as regras do manuseamento dos mesmos.
		Respeito 25%	- Trata os membros da comunidade escolar com tolerância e respeito; - Acolhe positivamente o feedback construtivo que lhe é dirigido, cumpre e faz cumprir as indicações transmitidas e o regulamento da atividade em que está envolvido; - Trata com cordialidade e respeito o professor e os colegas, usando uma linguagem adequada e, nas suas intervenções, espera pela sua vez e não interrompe os outros; - Aceita as opiniões, opções, falhas e erros dos colegas, contribuindo para um clima relacional favorável.
		Participação e colaboração 25%	- Envolve-se de forma construtiva, empenhada e cooperativa, assumindo a execução das tarefas propostas; - Esforça-se por melhorar o seu desempenho, comprometendo-se com a aprendizagem; - Coopera com o professor e colegas, na procura do êxito pessoal e do grupo; - Colabora no transporte, organização e arrumação das matérias/equipamentos.
		Autonomia 25%	- É autónomo na realização das tarefas, manifestando capacidade de resolver sozinho, alguns problemas; - Manifesta motivação para a prender e total disponibilidade para o autoaperfeiçoamento; - É capaz de expressar a suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios + eficazes para alcançar os obj.; - Revela espírito de iniciativa.

Anexo 9 – *Grelha de Avaliação*

FICHA DE AVALIAÇÃO		AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE (30%)			COMUNICAÇÃO (10%)			CONHECIMENTO, INFORMAÇÃO E EXPRESSÃO MOTORA/ARTÍSTICA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E ESPÍRITO CRÍTICO E CRIATIVO (60%)																			Classificação 1º Semestre	Auto-avaliação 1º Semestre	1º Semestre - Classificação atribuída
								Ap.Física (25%)							Atividades Físicas (65%)									Conhecim. (10%)						
N.º	NOME	1º Semestre	2º semestre	FINAL (média)	1º Semestre	2º semestre	FINAL (média)	Força	Resistência	1º Semestre	Força	Resistência	2º Semestre	FINAL (média)	Atletismo	Voleibol	Ginástica de Solo	Futebol	Badminton	Dança	1º Semestre	2º Semestre	FINAL (média)	1º Semestre	2º Semestre	FINAL (média)	1º Semestre	2º Semestre	FINAL (média)			
1																															
2																															
3																															
4																															
5																															
6																															
7																															
8																															
9																															
10																															
11																															
12																															
13																															
14																															
15																															
16																															
18																															
19																															
21																															
22																															
23																															
Média																															