



A longa caminhada de um estudante-estagiário na procura de deixar um pequeno legado

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Anselmo Fernando Maia Ramos

Porto, 2025

Ficha de Catalogação

Ramos, A. F. M. (2025). *A longa caminhada de um estudante-estagiário na procura de deixar um pequeno legado*. Porto: A. Ramos. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MOTIVAÇÃO; REFLEXÃO CRÍTICA.

Dedicatória

À minha avó Margarida

que foi uma lutadora ao longo de toda a sua vida e que parte daquilo que eu sou enquanto pessoa se deve a ela, estando sempre presente nos nossos corações.

Agradecimentos

À **minha família**, pelo suporte incondicional em todas as etapas da minha vida, pelos conselhos sábios e pelo incentivo constante para que possa evoluir enquanto pessoa, sem nunca descurar os valores que nos definem e que me guiam diariamente.

À **Catarina**, o meu porto seguro e companheira em todas as lutas, que me incentiva diariamente na procura de realizar todos os meus sonhos. É um orgulho imenso assistir à tua evolução pessoal e profissional e partilhar contigo cada conquista.

À **professora Ilda**, por ser a inspiração que me levou a seguir esta área e a minha maior referência na forma de ser e de estar no ambiente escolar. A sua postura e dedicação servirão sempre de modelo na minha prática enquanto futuro professor.

Ao **professor cooperante José Carlos**, que ficará sempre marcado na minha memória não só por partilhar comigo uma das suas turmas, mas também por nos dar tempo e espaço para aprender. O seu apoio ajudou-me a ganhar confiança num contexto novo, sempre com uma palavra amiga e um incentivo para alcançarmos todos os nossos sonhos.

À **professora orientadora Paula Silva**, pelo apoio fundamental ao longo de todo o ano, tanto em reuniões presenciais como online. A sua disponibilidade, proximidade e forma simples de resolver os nossos problemas foram determinantes para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores.

Ao **meu núcleo de estágio**: à Adriana, à Ana e ao João, pela partilha genuína e enriquecedora das vossas diferentes perspetivas e vivências. Foi através dessas diferenças que, após cada reunião, saímos mais sábios e mais preparados para os desafios que fomos enfrentando juntos.

Ao **departamento de Educação Física**, pelas histórias partilhadas, pelas informações valiosas sobre a carreira docente e pelo apoio constante que nos foi dado em todas as ocasiões.

Aos **funcionários da escola cooperante**, em especial à dona Ana e ao senhor Marco, que diariamente nos acolhiam com um sorriso e nos proporcionavam todas as condições para desempenharmos o nosso trabalho.

À **minha turma residente**, por todos os momentos partilhados que me ajudaram a desenvolver o meu “eu professor”. Um sincero obrigado pela vossa genuinidade, que vos torna tão especiais e que levarei sempre no coração. Nunca duvidem do vosso potencial.

Aos **Los Amantes**, pela amizade que se formou na licenciatura e que continua a perdurar ao longo do tempo apesar das centenas de quilómetros que nos separam. Apesar da distância encontramos sempre forma de estarmos juntos e a amizade nunca desvanece.

Aos **3ponto0+1**, ao João, à Isabel, à Núria e ao Carlos pela amizade tão bonita que construímos ao longo destes dois anos e que sei que perdurará para o resto da vida.

Estaremos sempre por perto para nos apoiarmos mutuamente, em qualquer circunstância.

A todos os colegas de mestrado que tive a oportunidade de trabalhar e partilhar momentos ao longo destes dois anos, que contribuíram num maior aporte de conhecimento que levarei sempre comigo.

Índice Geral

Ficha de Catalogação.....	II
Dedicatória.....	III
Agradecimentos.....	IV
Índice de Figuras	VIII
Índice de tabelas	IX
Índice de gráficos.....	X
Índice de anexos	XI
Resumo	XII
Abstract.....	XIII
Lista de Abreviaturas.....	XIV
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal: Conhecer-me a mim próprio.....	3
3. Enquadramento da prática profissional: Abraçando as expetativas	5
3.1. Enquadramento Legal e Institucional.....	5
3.2. A Escola.....	7
3.3. Professor Cooperante e Professora Orientadora.....	10
3.4. Núcleo de Estágio Profissional.....	12
3.5. Turmas	13
3.5.1. Turma Residente.....	13
3.5.2. Turma Partilhada	16
4. Realização da prática profissional: Escrevendo o meu legado.....	18
4.1. Ser bom professor e o papel do professor.....	18
4.2. Planeamento.....	20
4.2.1. Planeamento Anual.....	21
4.2.2. Unidades didáticas.....	22
4.2.3. Planos de aula	23
4.3. A vivência ao longo do ano letivo	25
4.3.1. Moldar ao ambiente (6º vs 11º)	29
4.3.2. A influência do treino desportivo no contexto escolar	37
4.3.3. Desporto Escolar.....	38

4.3.4. Atividades do Departamento de Educação Física	42
4.3.5. O Envolvimento com a Comunidade Escolar.....	46
5. Desenvolvimento Profissional.....	48
5.1. O grau de motivação dos alunos em contexto de aula de Educação Física perante exercícios simples e complexos.....	48
5.1.1. Introdução	48
5.1.2. A motivação dos jovens em contexto escolar.....	48
5.1.3. A importância da educação física na escola	49
5.1.4. O papel do professor como facilitador motivacional.....	50
5.2. Metodologia.....	51
5.2.1. Amostra	51
5.2.2. Instrumento.....	52
5.2.3. Recolha e análise dos dados	52
5.3. Apresentação dos Resultados	54
5.4. Discussão dos resultados	57
5.5. Conclusão	58
5.6. Referências Bibliográficas.....	59
6. Conclusões e perspetivas para o futuro	62
7. Referências bibliográficas	63
Anexos.....	XV

Índice de Figuras

Figura 1 - Núcleo de Estágio Profissional	13
Figura 2 - Equipa de Voleibol	40

Índice de tabelas

Tabela 1 - Clima motivacional percebido pelos alunos sobre a Mestria/Aprendizagem	54
Tabela 2 - Clima motivacional percebido pelos alunos sobre o medo de errar	55
Tabela 3 - Clima motivacional percebido pelos alunos sobre a ênfase do Professor na Habilidade.....	55
Tabela 4 - Clima motivacional percebido pelos alunos sobre a competição/comparação.	56
Tabela 5 - Clima motivacional percebido pelos alunos sobre a complexidade dos exercícios.	56

Índice de gráficos

Gráfico 1- Modalidades praticadas pelos alunos.	14
--	----

Índice de anexos

Anexo I - Questionário individual entregue na aula de apresentação	XV
Anexo II - Planeamento anual	XVI
Anexo III - Calendário escolar	XVI
Anexo IV - Roulement dos espaços	XVII
Anexo V - Exemplo de uma unidade didática	XVIII
Anexo VI - Modelo de plano de aula	XIX
Anexo VII - Cartaz da atividade gira-volei	XX
Anexo VIII - Questionário do clima motivacional percebido no desporto	XXI

Resumo

O presente Relatório de Estágio, intitulado “*A longa caminhada de um estudante-estagiário na procura de deixar um pequeno legado*”, foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, durante o ano letivo de 2024/2025. Este relatório reflete, de forma crítica e profundamente reflexiva, a experiência vivida enquanto estudante-estagiário, traduzindo o percurso de crescimento pessoal e profissional que marcou esta etapa formativa. Inspirado no livro *Legado* de James Kerr, que serviu como fio condutor ao longo de todo o documento, este relatório estabelece uma ponte entre os princípios de liderança apresentados na obra e a prática pedagógica, reforçando a importância de construir algo que perdure para além do estágio. O relatório está estruturado em vários capítulos. Inicialmente, apresento o enquadramento pessoal, contextualizando o caminho trilhado até ao estágio profissional. Segue-se o enquadramento da prática profissional, onde abordo o enquadramento legal e institucional, a caracterização da escola, o papel do professor cooperante e da professora orientadora, o núcleo de estágio e as turmas atribuídas. Posteriormente, descrevo a realização da prática profissional, explorando temas como *o ser bom professor e o papel do professor*, o planeamento e as vivências ao longo do ano letivo. No capítulo seguinte, abordo o desenvolvimento profissional, com especial enfoque na motivação, terminando com a conclusão e perspetivas de futuro. Apesar dos desafios encontrados ao longo do percurso, foram precisamente esses obstáculos e o esforço para os superar que tornaram esta experiência mais enriquecedora. Este estágio permitiu-me desenvolver competências pedagógicas, aprofundar a reflexão crítica sobre a minha prática e fortalecer a vontade de, dia após dia, ser um professor melhor, contribuindo para a construção da minha identidade profissional e para a evolução da prática educativa.

PALAVRAS-CHAVE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MOTIVAÇÃO; REFLEXÃO CRÍTICA

Abstract

The present Internship Report, entitled “*The Long Journey of a Student-Intern in the Pursuit of Leaving a Small Legacy*”, was developed within the scope of the Professional Internship of the Master’s Degree in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto, during the 2024/2025 academic year. This report provides a critical and reflective account of the personal and professional journey experienced throughout the internship, highlighting the construction of the teacher’s professional identity, the implementation of pedagogical strategies, and the development of key teaching competencies. Inspired by James Kerr’s book *Legacy*, which served as a guiding thread throughout the document, this report connects leadership principles with teaching practice, emphasizing the importance of leaving a meaningful mark that transcends the internship experience. The document is divided into several chapters, beginning with a personal framework describing the path that led to the professional internship. This is followed by the contextualization of the professional practice, including the legal and institutional framework, the school, the cooperating teacher, the supervising professor, the internship group, and the classes taught. The subsequent chapters focus on the implementation of professional practice, addressing topics such as the role of the teacher, lesson planning, and key experiences throughout the school year. The following section highlights professional development, particularly the central role of student motivation, and concludes with final reflections and perspectives for the future.

Despite the challenges encountered along the way, overcoming them proved to be a transformative process, reinforcing the author’s commitment to becoming a better teacher every day, contributing not only to the development of their own professional identity but also to the improvement of educational practices and student learning.

KEYWORDS: PROFESSIONAL DEVELOPMENT; PHYSICAL EDUCATION; INTERNSHIP; MOTIVATION; CRITICAL REFLECTION

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica
AS – Avaliação Sumativa
DE – Desporto Escolar
EC – Escola Cooperante
EE – Estudante Estagiário
EF – Educação física
EP – Estágio Profissional
FB – Feedback
NEP – Núcleo de Estágio Profissional
PC – Professor Cooperante
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PO – Professora Orientadora
RE – Relatório de Estágio
UD – Unidade didática

1. Introdução

Este Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito do Estágio Profissional (EP), inserido no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Ao longo deste relatório, apresento de forma crítica e reflexiva o processo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvido na disciplina de Educação Física (EF) durante o ano letivo de 2024/2025.

O EP assume um papel fundamental na minha formação enquanto futuro professor de EF, pois representa o momento em que aplico os conhecimentos adquiridos no primeiro ano do mestrado, desenvolvo competências pedagógicas e construo a minha identidade profissional. É nesta etapa que vivencio a realidade escolar de forma plena, sendo constantemente desafiado a refletir sobre a minha prática e a adaptar-me aos diferentes contextos de ensino. Como refere Gomes (2023), o estágio é um espaço privilegiado de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional.

A PES é, igualmente, um componente essencial na minha formação, por se tratar de um espaço real de articulação entre teoria e prática. Permitiu-me refletir e ajustar estratégias pedagógicas, sob a orientação do professor cooperante (PC), que desempenha um papel central na supervisão pedagógica. Este acompanhamento foi determinante para o desenvolvimento da minha autonomia e das minhas competências didáticas. Gonçalves e Tomás (2019) defendem que a PES é uma oportunidade única para construir, de forma reflexiva, o conhecimento profissional, identificar pontos fortes e fracos e propor melhorias aos planos de estudo.

Este RE é, por isso, uma ferramenta essencial para consolidar aprendizagens, registar experiências e refletir criticamente sobre a prática pedagógica. Como refere Barros (2019), o relatório constitui um espaço de reflexão sobre os desafios e soluções encontradas, promovendo o crescimento profissional do estagiário.

Desde cedo associei a construção deste relatório ao livro *Legado*, de James Kerr, obra com a qual me identifico particularmente, sobretudo pelas ideias de liderança que apresenta. Essa inspiração levou-me a relacionar capítulos do livro com os capítulos deste relatório, criando uma ponte entre o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

No primeiro capítulo, intitulado *Conhecer-me a mim próprio*, apresento as minhas raízes e o percurso que me conduziu até este momento. Segue-se o capítulo *Abraçando*

as expectativas, onde caracterizo o enquadramento da prática profissional, sublinhando que quanto maior for o conhecimento que temos sobre o contexto e sobre tudo aquilo que o rodeia, mais fácil se torna abraçar os desafios e as expectativas.

No capítulo *Escrevendo o meu legado*, apresento todo o trabalho desenvolvido ao longo do EP, abordando diferentes dimensões que contribuíram para o meu crescimento enquanto professor e refletindo sobre a marca que procurei deixar nos meus alunos e na comunidade escolar que me recebeu de braços abertos.

O penúltimo capítulo, *Desenvolvimento profissional*, surge de uma necessidade de compreender melhor o clima motivacional das aulas. Face a alguns sinais de desmotivação e pouco tempo efetivo de prática por parte de alguns alunos, apliquei o Questionário do Clima Motivacional Percebido no Desporto, dando-lhes a oportunidade de expressar as suas perceções sobre o ambiente de aprendizagem, em dimensões como Mestria/Aprendizagem, Medo de Errar, Competição/Comparação e Complexidade dos Exercícios.

Por fim, o relatório termina com o capítulo *Conclusão e perspetivas para o futuro*, onde apresento, de forma breve, os meus objetivos enquanto futuro docente, refletindo sobre o caminho percorrido e projetando o meu desenvolvimento profissional contínuo.

2. Enquadramento pessoal: Conhecer-me a mim próprio

“Se somarmos o eu, o ambiente, a cultura, os rituais, a herança, e juntarmos tudo, damos por nós a tricotar uma malha bastante forte, que vai durar toda a nossa jornada. Podemos abanar um bocado (quando as coisas correrem mal) mas nunca vamos quebrar nem partir.”

Gilbert Enoka (Legado, James Kerr)

A história do futuro professor Anselmo começa muito antes da sala de aula, começa no campo, na pista, no pavilhão, e até no picadeiro. Desde pequeno, fui uma criança irrequieta, cheia de energia e curiosidade. Pratiquei várias modalidades ao longo da infância e adolescência, como equitação, futsal, ténis de mesa, futebol. No entanto, foi no atletismo que encontrei o meu verdadeiro lugar, especialmente quando percebi que, apesar das boas capacidades físicas, os meus pés não acompanhavam em habilidade a qualidade necessária para continuar no futebol.

Esta paixão multifacetada pelo desporto levou a licenciarme em Treino Desportivo. Ainda assim, recordo com carinho a sugestão da minha orientadora e professor Teresa que dizia ter uma predisposição natural para ser professor. Talvez ela visse já aquilo que só mais tarde fui reconhecendo em mim: a vontade de educar, de inspirar, de acompanhar o crescimento dos outros. Mais tarde, aprofundei o meu caminho com uma especialização em treino de alto rendimento na modalidade de futebol, alimentando o meu gosto pelo planeamento, pelo detalhe e pela superação de limites.

Não estando satisfeito com tudo o que tinha vindo a aprender, decidi tirar um novo mestrado, o do Ensino de EF, e cheguei à Escola Secundária de Ermesinde, em contexto de estágio, com o coração cheio de expectativas, mas também com um ou outro receio. Queria perceber se a minha forma de ser, forjada por anos no contexto competitivo do treino, poderia encontrar o seu lugar num ambiente escolar. A dúvida era legítima, somos moldados pelos contextos em que vivemos, e a escola exige uma abordagem diferente, mais empática, mais pedagógica, mais relacional.

Cresci numa família que sempre valorizou o esforço, a dedicação e a lealdade aos nossos princípios. Estes valores são, ainda hoje, aquilo que me norteia. Foram eles que me ensinaram a importância da entajada, da escuta ativa, da fidelidade aos compromissos que assumimos com os outros. Ao longo dos anos, estas raízes foram

sendo aprofundadas também através da minha ligação à equitação. O meu tio, proprietário de uma escola de equitação, permitiu-me um contacto próximo e contínuo com crianças e jovens entre os 5 e os 19 anos. Este convívio ajudou-me a perceber o que sentem, o que esperam da EF, o que os motiva ou os afasta da atividade física.

Essas experiências levaram-me a refletir profundamente sobre o tipo de professor que gostaria de ser, um professor que impõe respeito, mas que também oferece confiança. Um professor que, mesmo exigente, cultiva um ambiente acolhedor, onde cada aluno se sinta ouvido e valorizado. Em que a aula de EF vá para além da instrução direta, que seja um espaço de diálogo, de partilha, de liberdade responsável. Quero que os alunos sintam que podem questionar, que podem errar, que podem procurar ajuda, seja sobre a técnica de um movimento, uma dúvida tática ou até um obstáculo psicológico. Acredito que só assim conseguimos formar pessoas.

A entrada no mestrado foi um passo ponderado no meu percurso. Não apenas para alargar as minhas possibilidades de empregabilidade, mas para aprofundar a minha preparação enquanto profissional da área. Quis ir além do treino. Quis compreender melhor o papel da escola, do professor, da educação e como tudo isso pode coexistir com o rigor e a paixão pelo desporto.

3. Enquadramento da prática profissional: Abraçando as expectativas

“As pessoas assustam-se com a frase “medo do fracasso”, porque acham que isso inibe o seu desempenho. Mas, se formos realmente honestos connosco próprios, se usarmos antes isso como um fator de motivação para nos prepararmos bem em vez de em cima do joelho (...) Geralmente as propostas que falham são aquelas em que as pessoas ficam a pé até às três da manhã na véspera a preparar-se.”

Sean Fitzpatrick (Legado, James Kerr)

3.1. Enquadramento Legal e Institucional

O EP representa uma etapa decisiva no percurso formativo de qualquer estudante a professor de EF. É neste momento que deixamos de estar apenas na teoria e passamos a colocar em prática tudo aquilo que fomos aprendendo, cruzando o conhecimento adquirido ao longo do primeiro ano de mestrado com a nossa própria forma de ser, de estar e de agir num contexto real. Mais do que uma simples aplicação de conteúdos, o estágio permite-nos experimentar verdadeiramente a profissão, perceber as suas exigências, os seus desafios e, sobretudo, confirmar se este é, de facto, o caminho que queremos seguir, aquele que nos realiza e nos faz felizes.

Como refere Matos (2009, p. 9), o EP assume um papel fundamental na formação do professor de EF, ao proporcionar uma integração progressiva e orientada na realidade da profissão. É neste contexto que o futuro docente tem a oportunidade de desenvolver, de forma crítica e reflexiva, as competências necessárias para enfrentar a prática pedagógica com responsabilidade, promovendo um ensino com qualidade, significado e intencionalidade.

Neste processo, a prática assume-se como um espaço de aprendizagem essencial, onde os professores em formação interpretam e ajustam os conhecimentos adquiridos, descartando aquilo que consideram excessivamente abstrato ou pouco relevante para o contexto real. Assim, o estágio não é apenas um requisito académico, mas uma ponte vital entre a formação e o exercício da profissão (Tardif, 1991).

Galvão (1998) menciona que é neste momento do percurso formativo, que os estudantes-estagiários são naturalmente levados a sair da zona de conforto construída ao longo da sua formação teórica. Deixam para trás a proteção e a orientação contínua da instituição formadora e começam, progressivamente, a tomar decisões de forma mais

autónoma. Esta passagem obriga-os a lidar com novas exigências e a encontrar soluções por iniciativa própria, o que favorece o seu crescimento enquanto profissionais.

Do meu ponto de vista, o EP representa o verdadeiro ponto de viragem na perceção do que é, de facto, ser professor. Chegamos a esta etapa com uma bagagem significativa de conhecimento teórico e alguma experiência prática adquirida nas didáticas realizadas em diferentes contextos escolares. No entanto, é comum surgirem receios, uma sensação de que, apesar de todo o percurso feito até aqui, talvez ainda não tenhamos as ferramentas suficientes para responder às exigências reais da profissão e, sobretudo, às necessidades dos alunos. É neste ano que nos moldamos ao funcionamento da escola, à turma que nos é atribuída e às condições materiais e humanas que temos à disposição. Aqui, começamos verdadeiramente a compreender o que significa ser professor de EF num ambiente concreto e dinâmico.

A sensação que persiste e que sei que é partilhada por muitos colegas, é que, por mais que o primeiro ano do mestrado nos prepare com conteúdos relevantes, há sempre aspetos que só a prática nos ensina. A escola é um ecossistema vivo e imprevisível, e aquilo que tomávamos como adquirido, muitas vezes, revela-se uma ilusão. O confronto com a realidade leva-nos a ajustar constantemente as nossas expectativas e estratégias. Como referi na minha reflexão sobre as aulas 5 e 6, "é necessário gerir com mais cautela as expectativas que criamos relativamente ao desempenho dos alunos em determinadas modalidades". Esta constatação, simples, mostra como o estágio é também um processo de aprendizagem emocional e pedagógica, onde crescemos à medida que vamos compreendendo, aceitando e ajustando o nosso papel.

São os ajustes constantes que fazemos, as decisões que tomamos e a dinâmica que adotamos dia após dia, em articulação com a nossa forma de ser, que começamos a desenvolver a nossa identidade enquanto professores. Esta construção não acontece de forma automática nem se limita aos conteúdos académicos aprendidos ao longo da formação. Pelo contrário, nasce da experiência vivida, do confronto com a realidade da escola, da gestão das emoções, da relação com os alunos e da forma como nos posicionamos perante os diferentes desafios que vão ocorrendo. Como sublinha Dubar (1997), qualquer identidade profissional resulta de um processo simultaneamente biográfico e relacional, fortemente ligado à história de vida do indivíduo, às suas vivências familiares, escolares e profissionais, e às identificações que vai construindo nas

relações sociais e na experiência da ação. É neste cenário, entre o que trazemos connosco e o que encontramos na prática, que vamos desenhando e perspectivamos quem queremos ser, não apenas como professores de EF, mas como educadores cientes do impacto que podemos ter no percurso de cada criança/jovem que nos passa pelas mãos.

3.2. A Escola

Após o término do primeiro ano do mestrado e já com o EP à porta, chegou o momento de escolher a escola onde iria colocar em prática muito do que tinha aprendido. Esta escolha, aparentemente simples, revelou-se exigente. Era necessário conjugar diferentes variáveis: a distância de casa, o ambiente escolar, e o feedback (FB) de colegas que já por lá tinham passado. Em conversa com o meu colega e amigo João, decidimos candidatar-nos às mesmas escolas, conscientes de que, mesmo assim, existia o risco de não ficarmos juntos.

Quando saíram as colocações, respirámos de alívio: tínhamos sido colocados na mesma escola. A Escola cooperante (EC) passava a ser o nosso espaço de formação prática, o lugar onde nos iríamos desenvolver enquanto futuros docentes. Para Linhares (2014), a escola é um espaço fundamental no processo de formação inicial, por ser o local onde se dá o contacto direto com a realidade educativa. Este impacto torna-se ainda mais significativo quando o ambiente escolar valoriza a aprendizagem coletiva e o apoio mútuo, potenciando de forma exponencial o desenvolvimento profissional dos estagiários (Owen, 2014).

Era tempo de conhecer verdadeiramente a escola e compreender que, a partir daquele momento, o nosso papel ultrapassava o de estudantes universitários. Éramos agora professores estagiários de EF com responsabilidades no processo educativo dos alunos. Mais do que ensinar conteúdos, reconhecia a importância de promover valores e competências essenciais à formação integral dos alunos. Alarcão (2001) reforça esta perspetiva ao afirmar que “a escola deve ser um espaço onde se vive a cidadania, no respeito pela diversidade, no exercício da liberdade com responsabilidade, na tomada de decisões conscientes e no compromisso com o desenvolvimento humano”. Foi com essa visão que abracei o desafio: contribuir não só para o crescimento dos alunos, mas também para o bem-estar daqueles que diariamente fazem da escola o seu espaço de vida, professores e funcionários.

Desde o início, percebi que a EC oferece um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos seus alunos. As condições físicas e materiais estão bem estruturadas, criando um contexto favorável para o ensino e para a aprendizagem dos alunos. O que mais me impressionou, no entanto, foi o dinamismo da escola: ao longo do ano, realizaram-se inúmeras atividades extracurriculares, quase sempre com elevada participação dos alunos. Estas experiências acabam por ser fundamentais para o fortalecimento dos laços entre professores e alunos, refletindo-se positivamente no clima geral da escola.

A EC está localizada na Praceta Dom António Ferreira Gomes, na Freguesia de Ermesinde, sendo a escola sede do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, o qual integra ainda mais quatro estabelecimentos: EB1/JI da Bela, EB1/JI de Sampaio, EB1/JI da Gandra, EB2/3 D. António Ferreira Gomes e a Escola de Segunda Oportunidade de Valongo.

Nos primeiros dias de estágio tive a oportunidade de conhecer com maior profundidade a estrutura e os espaços da EC, uma escola que acolhe alunos de vários ciclos de ensino e áreas de especialização, o que naturalmente exige uma organização cuidada e funcional das suas instalações.

A escola está dividida por diferentes blocos e espaços com finalidades distintas. Logo à entrada encontramos o bloco principal, que concentra vários serviços essenciais: o PBX, a Secretaria, a Biblioteca, o Gabinete da Direção do Agrupamento, a Papelaria, o Refeitório e o Bar. Este bloco inclui ainda o Polivalente, um espaço central da escola, onde se realizam exposições, atividades culturais e festividades, sendo também um local de convívio muito utilizado pelos alunos. Existe ainda uma sala própria para o atendimento aos encarregados de educação, que contribui para a aproximação entre escola e comunidade.

As salas de aula do ensino regular estão distribuídas pelos Blocos A, B e C, cada um com características próprias. O Bloco A inclui salas específicas como as de desenho, informática e design gráfico. O Bloco B integra a reprografia, os laboratórios de ciências, uma sala de matemática e música, salas de reuniões e a sala dos professores. Já no Bloco C encontram-se os laboratórios das oficinas de eletricidade.

No que diz respeito a pavilhões, a EC dispõe de dois grandes pavilhões: o pavilhão gimnodesportivo e o pavilhão de mecânica. O pavilhão gimnodesportivo é o único espaço

coberto para a prática de atividade física e desportiva. Está equipado com um campo com marcações para várias modalidades (futsal, voleibol e andebol), três campos de basquetebol com seis tabelas, e inclui uma arrecadação de material, quatro balneários (dois para alunos e dois para professores, separados por sexo) e o gabinete dos professores de EF.

Já o pavilhão de mecânica, para além das oficinas ligadas à sua área técnica, acolhe também os serviços de psicologia e orientação, salas dedicadas à educação especial, um auditório e outras salas de aula.

No exterior, a escola oferece ainda boas condições para a prática desportiva, com um campo polivalente (placa) que inclui marcações para basquetebol, futsal e andebol, equipado com duas balizas fixas. À volta do campo, existe uma pista de atletismo com três corredores, e noutra extremidade do recinto há uma segunda pista com uma caixa de areia para os saltos.

Ao longo do meu estágio, senti-me verdadeiramente privilegiado por estar numa escola que, para além de oferecer excelentes condições materiais e espaços bem equipados, proporciona também um ambiente acolhedor, exigente e colaborativo. A diversidade e qualidade das instalações deram-me liberdade para planear e implementar aulas com recursos adequados, contribuindo de forma clara para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Mas mais do que os espaços, foi a presença de professores altamente qualificados, disponíveis para partilhar conhecimento e orientar com sentido pedagógico, que me fez crescer enquanto futuro profissional.

Não posso deixar de mencionar, de forma especial, os assistentes operacionais, muitas vezes invisíveis no discurso educativo, mas com um papel absolutamente essencial no funcionamento da escola. A sua disponibilidade constante, o sorriso com que nos recebiam, o brilho nos olhos ao cruzarmo-nos pelos corredores, fizeram-me sentir sempre bem-vindo. São estas pessoas que, mesmo fora da sala de aula, contribuem todos os dias para que o ambiente escolar funcione com harmonia. Estar rodeado de uma comunidade tão coesa e generosa reforçou em mim a certeza de que a escola não se faz apenas de conteúdos e metodologias, mas de relações humanas que inspiram e transformam.

3.3. Professor Cooperante e Professora Orientadora

Ao longo de todo o processo de EP, as figuras do PC e da professora orientadora (PO) revelaram-se determinantes para o meu crescimento, tanto ao nível pessoal como profissional. Ambos, com papéis distintos, mas complementares, acompanharam-me num percurso cheio de aprendizagens, desafios, incertezas e, sobretudo, transformação.

O PC foi, desde o primeiro momento, uma presença segura e constante e, como referem Clarke et al., (2014), um educador de professores. Alarcão (1996, cit. por Silveira et al., 2014) menciona que “o PC deve surgir como um treinador de um atleta, um amigo que possibilite as melhores condições de sucesso, como alguém que ajude e monitorize, de forma a desenvolver aptidões e capacidades no estudante estagiário (EE)”. Como tal, mostrou-se sempre disponível para nós, acolhendo o núcleo de estágio com uma atitude serena, compreensiva e atenta. A forma como conseguiu estabelecer uma relação equilibrada com cada elemento do grupo, respeitando as nossas diferenças e valorizando os nossos pontos fortes, foi essencial para criar um ambiente de confiança e cooperação. Mais do que um orientador técnico, foi um verdadeiro facilitador do nosso processo de desenvolvimento.

Uma das qualidades que mais marcou o seu acompanhamento foi a capacidade de promover a reflexão. Ao invés de nos dar respostas diretas ou impor métodos, optava quase sempre por questionar: “Como correu a aula?”, “Que impacto achas que aquele exercício teve nos alunos?”, “Se voltasses a dar essa aula, o que farias diferente?”. Estas perguntas, aparentemente simples, obrigavam-nos a parar, pensar e olhar de forma crítica para a nossa própria prática. Este processo de questionamento constante desenvolveu em mim (e em nós) uma maior capacidade de autorreflexão, algo essencial para a construção de uma identidade profissional consciente e fundamentada. Pimenta e Lima (2004, p.127) afirmam que a função do PC “(...) será, à luz da teoria, refletir com os seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que resinifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos”.

“Em relação ao jogo 1x1, a instrução dada aos alunos foi de que deviam condicionar o adversário. Após ter refletido sobre a questão feita pelo professor durante o jogo (qual foi o objetivo do jogo?) percebi que, se estamos a trabalhar

colocação no espaço vazio o objetivo do jogo não deve ser condicionar o adversário, mas sim colocar a bola no espaço vazio para pontuar.”

(Reflexão da aula 11 e 12, 10 de outubro de 2024)

Paralelamente à sua capacidade de incentivar a reflexão, o PC deu-nos total liberdade e autonomia para tomar decisões. Desde a planificação das aulas, à organização das estratégias pedagógicas ou à gestão da turma, confiava nas nossas decisões, mesmo sabendo que podiam nem sempre ser perfeitas. Este espaço de autonomia, aliado ao apoio constante, foi o equilíbrio certo para aprendermos com responsabilidade, mas sem receio de errar. Alarcão e Tavares (2007) afirmam que “o apoio constante, aliado à autonomia, constitui condição essencial para o desenvolvimento profissional do futuro professor, permitindo-lhe aprender com a experiência e construir uma identidade docente reflexiva”. Saber que tínhamos alguém por perto que nos deixava experimentar e aprender com isso foi talvez uma das lições mais valiosas que levarei deste estágio.

Se o PC foi presença contínua no terreno, a PO teve, por sua vez, um papel mais espaçado, mas igualmente crucial. Apesar de não estar connosco diariamente, foi sempre uma figura presente e acessível. Sempre disponível para esclarecer dúvidas, orientar na elaboração do RE ou ajudar na leitura crítica das nossas práticas, a sua intervenção foi especialmente importante na consolidação da minha capacidade de análise e reflexão pedagógica.

Recordo com apreço as reuniões e os momentos de supervisão em que a PO nos incentivava a olhar para além do que era visível, a pensar não apenas no “como” ensinávamos, mas também no “porquê”. Esta profundidade de análise, associada à sua experiência e visão pedagógica, ajudou-me a crescer enquanto professor estagiário. Com o seu contributo, aprendi a olhar para cada aula como uma oportunidade de afinar intenções, ajustar estratégias e compreender melhor os contextos com que nos deparamos.

Apesar de terem sido acompanhamentos distintos, senti que os trabalhos do PC e da PO se complementaram de forma harmoniosa. De um lado, o apoio diário, prático e relacional; do outro, a análise crítica, o distanciamento reflexivo e o estímulo à fundamentação teórica da prática. Esta conjugação de saberes e presenças foi fundamental para que o estágio decorresse de forma equilibrada, desafiante e enriquecedora.

3.4. Núcleo de Estágio Profissional

O início do EP traz sempre consigo um misto de entusiasmo, curiosidade e alguma ansiedade. No meu caso, esse momento foi também marcado pelo conforto de saber que o João, meu colega e amigo, faria parte do meu núcleo de estágio. Essa familiaridade inicial foi importante para suavizar o primeiro impacto. No entanto, rapidamente percebi que era tempo de conhecer verdadeiramente os outros dois elementos que completavam o grupo, colegas que, até então, só conhecia de vista.

Sabia que independentemente de quem viesse a compor o núcleo de estágio, o meu compromisso tinha de ser claro: dar o meu melhor, não só ao nível individual, na relação com a minha turma e nas tarefas que me fossem atribuídas, mas também ao nível coletivo, contribuindo para um ambiente saudável, cooperante e construtivo entre todos. Sempre acreditei que o sucesso de um estágio não depende apenas das competências individuais, mas também da forma como o grupo trabalha em conjunto, se respeita e se desafia mutuamente a evoluir.

Desde os primeiros dias, ficou evidente que a troca de ideias e a partilha de dúvidas seriam ferramentas centrais no nosso processo de crescimento. Muitas vezes, aquilo que me inquietava era também dúvida de outro colega. Noutras ocasiões, as perguntas levantadas por alguém faziam-me pensar em aspetos que ainda não tinha considerado. Criou-se, assim, um espaço de diálogo que ia muito além da obrigação: era um espaço de aprendizagem genuína. Refletíamos em conjunto sobre as aulas, os alunos, os métodos, os erros e as conquistas. E mesmo quando não havia consenso, o confronto de opiniões era vivido como uma oportunidade de clarificação, não como uma disputa.

É importante reconhecer que nem sempre foi fácil. Houve momentos de discordância, perspetivas diferentes e até algumas tensões naturais num processo tão exigente como o estágio. Mas o mais importante é que, mesmo nessas situações, prevaleceu o respeito. Chegávamos sempre a um entendimento. Aprendemos que pensar de forma diferente não é um problema, é uma riqueza. Ser diferente não significa estar errado, apenas olhar para a realidade por outro prisma. E foi exatamente isso que nos fez crescer enquanto grupo: a diversidade de personalidades, de vivências e de visões.

O nosso núcleo de estágio foi, acima de tudo, um espaço de apoio mútuo. Ajudámo-nos nas dificuldades e procurávamos aperfeiçoar as qualidades uns dos outros. Quando alguém estava menos confiante, os restantes estavam lá para dar ânimo. Quando

um de nós tinha uma boa ideia, partilhava-a com o grupo para que todos pudessem beneficiar. Esse espírito de entreajuda, sempre com o foco na evolução coletiva, fez toda a diferença na forma como vivemos o estágio, com menos peso e mais sentido.

Hoje, olhando para trás, posso afirmar com tranquilidade que tive o privilégio de integrar um núcleo de estágio incrível. Crescemos juntos, aprendemos uns com os outros e fizemos deste ano não apenas uma etapa formativa, mas uma experiência marcante nas nossas vidas. Cada um de nós sai mais preparado, não só pelas aulas que deu, mas pelas conversas que teve, pelos momentos partilhados e pelas pontes construídas entre colegas que, mais do que isso, se tornaram companheiros de jornada.



Figura 1 - Núcleo de Estágio Profissional

3.5. Turmas

3.5.1. Turma Residente

Após algumas reuniões com o PC antes do início do ano letivo, e já com a informação sobre o número de alunos que iria ter, o dia 17 de setembro marcou o meu primeiro contacto com os alunos da turma residente. A aula decorreu no auditório, onde

realizei uma breve apresentação sobre mim e expus todas as dinâmicas previstas para a disciplina de EF. Procurei que esta primeira aula fosse de interação mútua, dando voz a cada aluno para se apresentar, partilhar um pouco sobre si e responder a um questionário diagnóstico (Anexo 1), de forma a recolher informações relevantes para melhor os conhecer.

Trata-se de uma turma do 11.º ano, do curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas. Inicialmente, esperava-se que fosse composta por 20 alunos, contudo, na primeira aula percebi que seriam 18 alunos, dos quais 6 rapazes e 12 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Mais tarde, acabaria por integrar-se um novo aluno, que acabaria também por mudar de curso ainda antes do final do primeiro período, devido às dificuldades sentidas em outras disciplinas.

Através do questionário aplicado na aula inicial, recolhi dados sobre os seus gostos pessoais, práticas desportivas e perspetivas de futuro. Verifiquei que a maioria da turma praticava atividade desportiva regularmente, havendo uma grande diversidade de modalidades (ver Gráfico 1). Contudo, apenas 4 alunos referiram ter a EF como disciplina preferida. Para além da informação expressa nos questionários, muito do que fui observando resultou também da linguagem corporal, postura, expressões faciais e formas de comunicação espontânea durante a aula.

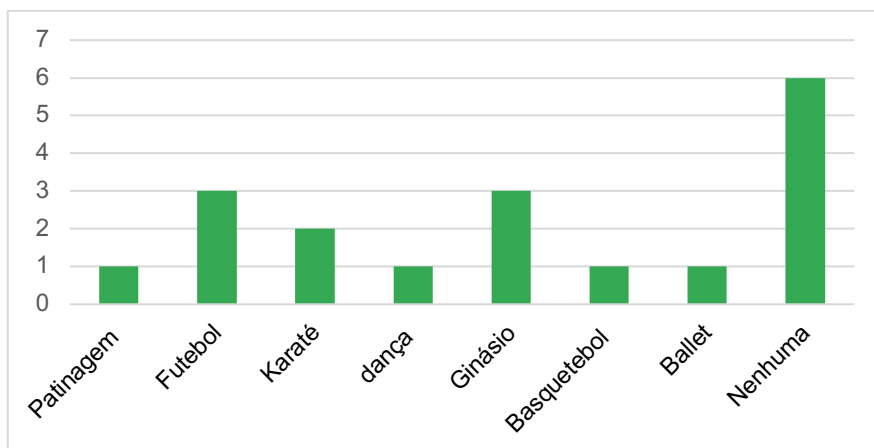


Gráfico 1- Modalidades praticadas pelos alunos.

Com o decorrer das aulas práticas, fui-me apercebendo de que, apesar do ambiente que procurava criar, motivador, positivo e estruturado, iríamos ter algumas “dores de crescimento” enquanto grupo. Percebi que não bastava transmitir os conteúdos de forma clara: havia alunos sistematicamente fora da tarefa, distraídos ou desatentos durante os momentos de instrução. Inicialmente, atribuí estes comportamentos à fase de transição do

início do ano, mas à medida que o tempo passava e a atitude se mantinha, senti necessidade de intervir de forma mais direta.

Optei por uma abordagem assertiva, chamando os alunos à parte no final das aulas e conversando com eles sobre o impacto dos seus comportamentos. As repreensões iniciais deram, mais tarde, lugar a mensagens de motivação e exigência, tais como: “Podias ser um aluno de 19, só te falta melhorares o comportamento”, “Com as capacidades que tens, é uma pena não queres nada com isto” ou “Não sei o que queres da vida, mas digo-te isto não como professor, mas como amigo: tens muitas coisas boas e não as estás a aproveitar”. Segundo Ryan e Deci (2000) estas interações espelham o papel motivador do professor, sendo essencial para fomentar a autodeterminação e o envolvimento contínuo dos alunos. Acredito que a repetição destas mensagens, com coerência e intenção, foi entrando nas suas consciências, contribuindo para mudanças visíveis nos comportamentos.

Com o tempo, fui notando alunos mais atentos, empenhados nas tarefas e mais autênticos nas interações. Começaram a confiar em mim não apenas como professor, mas como alguém com quem podiam desabafar. Para Spit et al. (2011) relações positivas entre professor e aluno potenciam um maior envolvimento escolar e melhor comportamento. Essa autenticidade permitiu-me compreender melhor cada um e desenhar desafios mais ajustados às suas necessidades individuais.

O ambiente que fomos construindo refletiu-se numa evolução progressiva e positiva. Os alunos começaram a demonstrar maior abertura para esclarecer dúvidas, avaliar a própria execução e partilhar opiniões e convicções com naturalidade. Cada aula tornava-se um espaço único de autossuperação, favorecendo não só o desenvolvimento físico e técnico, mas, acima de tudo, o reforço da motivação para a aula seguinte. Houve momentos em que alunos vinham até mim dizer que tinham gostado da aula, esses momentos encheram-me o coração, por saber que estava a proporcionar vivências com significado, que ficarão na memória deles por muito mais tempo.

Foi fascinante observar a evolução da turma e de cada aluno em particular. O aumento da motivação, o sentido de responsabilidade, a entreajuda e a capacidade de trabalho foram pilares fundamentais dessa evolução, pilares esses que fiz questão de enfatizar logo na primeira aula do ano letivo.

3.5.2. Turma Partilhada

Foi no início do segundo semestre, mais precisamente a 5 de fevereiro de 2025, que iniciámos a lecionação das aulas à turma do 2.º ciclo, uma turma do 6.º ano composta por 12 raparigas e 16 rapazes. Ficou desde logo definido com o PC, que o núcleo de estágio começaria a dar aulas em conjunto, e que, gradualmente, esse número iria diminuir até chegarmos ao momento de lecionar de forma individual. Esta progressão permitiu-nos vivenciar diferentes formas de atuação, ajudando-nos a ganhar uma perceção mais clara do que significa ensinar a estas idades.

Sabíamos que o contexto seria muito diferente, e assim que nos foi atribuída a turma, fizemos questão de a observar o quanto antes. Sentíamos necessidade de obter não só informações pessoais básicas, mas também perceber como se comportavam em contexto prático, como reagiam às tarefas propostas, quem eram os alunos mais influentes, os mais empenhados e também os que mais desestabilizavam. A primeira impressão que obtivemos foi desafiante e bastante distinta daquilo que imaginávamos. Chegámos mesmo a reunir-nos para pensar estrategicamente em como “pegar” na turma, implementar as nossas dinâmicas e conquistar a atenção e respeito dos alunos.

A nossa primeira decisão foi clara: todos os alunos teriam de respeitar regras bem definidas, essenciais para garantir um bom ambiente de aula. Assim, logo na primeira sessão, deixámos explícitas as normas básicas, com especial atenção dirigida aos alunos que, pelas observações feitas, mostravam comportamentos mais difíceis. A nossa abordagem foi firme, mas justa. Fizemos questão de mostrar que sabíamos quem eles eram e o que costumavam fazer. Aos poucos, percebemos que, na verdade, esses alunos precisavam apenas de limites bem definidos. Com a orientação certa, os problemas começaram a surgir com menos frequência. Sabíamos que estávamos a lidar com crianças, com espaço para a brincadeira e a imaginação, mas sempre com a exigência de que o saber-estar em aula não podia ser comprometido.

Ao longo do semestre, enquanto lecionávamos em conjunto, fomos testando diferentes métodos de organização. Em alguns momentos, dividíamos a turma em quatro grupos, ficando cada um de nós com um grupo; noutras vezes, optávamos por dois grupos maiores, com dois estagiários responsáveis por cada um. Também experimentámos situações em que todos estávamos presentes, mas apenas um dava instruções enquanto os restantes circulavam para prestar FB. Estas experiências mostraram-nos que todos os

métodos têm vantagens e limitações. Pessoalmente, senti que os métodos em que a turma era dividida em dois ou quatro grupos permitiram uma evolução mais evidente dos alunos, pela proximidade, atenção individualizada e tempo de prática mais efetivo.

A nossa forma de estar em aula, exigente mas próxima, foi criando laços afetivos naturais. A forma como os orientávamos, sem nunca descurar o carinho e o respeito, gerou uma ligação emocional muito forte. Com o tempo, tornou-se habitual ver os alunos correrem na nossa direção para nos cumprimentar com um abraço e um sorriso sincero, tanto em aula como fora da aula. A energia era constante e o afeto também.

Ao longo deste segundo semestre, vivi dois mundos diferentes: por um lado, o 11.º ano, com adolescentes mais distantes, muitas vezes convictos de que já sabem tudo, menos recetivos ao erro e com um foco maior no resultado do que no processo; por outro, o 6.º ano, com alunos cheios de energia, com vontade de aprender, de se superar a cada aula, e com uma sensibilidade emocional genuína e desarmante.

Dar aulas ao 2.º ciclo foi, sem dúvida, uma das experiências marcantes deste estágio. Percebi que nestas idades temos uma enorme influência na forma como os alunos constroem as suas memórias em torno da disciplina de EF. Por isso, é fundamental que a motivação, o entusiasmo e o gosto em participar nas aulas sejam preservados. Cabe-nos, enquanto professores, manter acesa essa chama, alimentando o prazer pela prática de atividade física e desportiva, transmitindo valores que os ajudem a crescer, não só enquanto alunos, mas também como pessoas.

4. Realização da prática profissional: Escrevendo o meu legado

“Quando um jogador entra nos All Blacks, recebe um livro e nele estão presentes certas ilustrações, um guia All Black e folhas em branco à espera de serem preenchidas. Com o intuito de cada jogador deixar a sua marca, o seu contributo, o seu legado. “

James Kerr

As minhas folhas brancas começam a ser escritas, sendo este o momento de começar a deixar a minha marca, o meu contributo não só aos meus alunos, mas a toda a comunidade escolar.

4.1. Ser bom professor e o papel do professor

Ao longo do meu percurso escolar, cruzei-me com inúmeros professores de EF, cada um com as suas particularidades e formas distintas de ensinar. Entre eles, houve alguns que marcaram profundamente a minha vivência enquanto aluno, não só pela competência técnica, mas pela maneira como se relacionavam connosco. Passaram de figuras de admiração a verdadeiras referências para aquilo que hoje procuro ser enquanto professor. Quando somos alunos, dificilmente temos noção da complexidade da profissão docente. Como referem Cardoso et al. (2016), “a identificação com a profissão tem início na infância e se prolonga por mais de doze anos passados em espaços escolares, numa vivência rodeada de imagens de professores, fonte de crenças pessoais acerca do que significa ser professor”.

Apesar dessas referências que nos acompanham na memória, é natural que, no momento que antecede o contacto com os nossos próprios alunos, surjam inquietações, dúvidas e receios. O que significa, afinal, ser um bom professor? Terei eu os requisitos suficientes para o ser? A minha personalidade será compatível com o grupo de alunos que vou encontrar? Conseguirei criar um ambiente verdadeiramente propício à aprendizagem?

Loughran (2009, cit. por Flores, 2010) observa que muitos estudantes que entram na formação de professores o fazem à procura de uma espécie de “receita mágica” sobre como ensinar. Contudo, como alerta Cunha (2010), qualquer professor que se limite àquilo que aprendeu durante o curso está, a prazo, condenado a estagnar e a ser ultrapassado pela própria evolução da escola e da sociedade. Nova (1995) reforça essa ideia, afirmando que “os professores precisam reencontrar novos valores, novos

idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente”. Num mundo em constante transformação, é fundamental que também o professor esteja em permanente atualização.

Nos dias de hoje, já não basta que o professor tenha um bom domínio técnico-científico da sua disciplina. É indispensável que saiba criar um ambiente educativo capaz de responder às necessidades do grupo, sempre com a missão de preparar os alunos para serem cidadãos conscientes, capazes de transformar a realidade em que vivem (Silva et al., 2021).

Não existe uma fórmula mágica para ser um bom professor, mas há um conjunto de qualidades que são apontadas como essenciais: justiça, flexibilidade, criatividade, dedicação, respeito pelas diferenças e compromisso com o ato de educar (Silva et al., 2021). Sem estas características, o êxito na prática pedagógica torna-se mais difícil. Cunha (2010) vai mais longe ao descrever duas grandes visões sobre o que é ser um “bom professor”: por um lado, aquele que prima pela eficácia, domínio do conteúdo e estratégias bem definidas; por outro, aquele que promove um clima de confiança, estabelece relações positivas com os alunos, comunica bem e os faz sentirem-se valorizados.

Perante este quadro, acredito que cada professor pode e deve construir o seu estilo pessoal com base nestas referências, sem esquecer que a escola é um ecossistema aberto, condicionado por múltiplos fatores. Desde o primeiro dia, procurei que os meus alunos se sentissem especiais. Ao mesmo tempo, fui tentando compreender, aula após aula, o que significava realmente ser bom professor. Cada sessão foi uma oportunidade de reflexão, de melhoria, de busca por soluções que me ajudassem a ser melhor do que fui na aula anterior. Porque ensinar é mais do que uma função, é uma missão, não só para com os outros, mas também para connosco próprios. É através da nossa melhoria constante enquanto professores que promovemos verdadeiras melhorias nos nossos alunos.

4.2. Planeamento

O planeamento é, em qualquer área da vida, um processo essencial para dar direção, organização e intencionalidade à ação. Na docência, essa necessidade torna-se ainda mais evidente. Planeamos para ensinar melhor, para lidar com a imprevisibilidade, para garantir que as aprendizagens acontecem de forma estruturada e com significado. Para mim, o planeamento sempre teve esse papel organizador, mas foi no EP que adquiri uma verdadeira consciência da sua complexidade, importância e impacto.

No seu sentido mais amplo, planeamento pode ser entendido como a construção de um plano de curto, médio ou longo prazo, que contém linhas orientadoras daquilo que queremos alcançar. No contexto da EF, este processo assume um papel central na ligação entre o que se pretende ensinar e o que se quer que o aluno aprenda. Como defende Bento (1998), o planeamento permite conferir uma intenção pedagógica clara e organizada em função dos objetivos a atingir e das estratégias a adotar. Evita que a intervenção se torne casual e sem direção, estruturando a relação entre teoria e prática e contribuindo para a eficácia pedagógica.

Desde o início do estágio, a tarefa de planejar o ano letivo surgiu como uma das mais exigentes e, simultaneamente, mais importantes. Era ali que começava a construção da minha prática, ainda antes de entrar no pavilhão ou de conhecer os alunos. Essa fase pré-interativa, como refere Januário (1996), permite antecipar diferentes cenários, prever dificuldades, gerir o tempo com maior eficácia e até prevenir comportamentos desviantes. Nesse sentido, o planeamento funciona também como uma forma de proteção para o professor, conferindo-lhe maior segurança e clareza nas suas decisões.

A minha forma de estar enquanto pessoa e professor estagiário está profundamente ligada ao planeamento. Gosto de me sentir preparado, de antecipar o que pode acontecer e de organizar o meu pensamento em função de objetivos claros. Tal como assinalam Assis et al., (2013), os objetivos surgem para garantir a efetivação do plano e servem de suporte constante, impedindo que o professor se afaste do que foi inicialmente definido. Este alinhamento é crucial para manter a coerência da intervenção pedagógica ao longo do tempo.

Contudo, rapidamente percebi que planejar é uma tarefa complexa. Como destacam Sáenz-López (2011) e Teixeira e Onofre (2009), essa complexidade torna-se ainda mais visível no caso dos professores estagiários, que, pela sua inexperiência,

enfrentam maiores dificuldades na tomada de decisões. No meu caso, essa dificuldade não foi exceção. Planejar não era apenas distribuir conteúdos por aulas; era pensar nos espaços disponíveis, no tempo útil de cada sessão, na motivação dos alunos, na ligação entre os conteúdos e na progressão lógica entre os mesmos. Era, em suma, colocar o aluno no centro das decisões.

O planeamento, tal como compreendido por Januário (2017), resulta da interação constante entre professor, aluno e contexto. Não é um documento fechado, mas antes um guião dinâmico, aberto à adaptação e à melhoria contínua. A sua qualidade não se mede apenas pelo rigor com que é construído, mas também pelo grau de correspondência com a sua implementação real (Derri et al., 2014). Aprendi que o melhor plano pode precisar de ser alterado a meio da aula, se as condições mudarem ou se os alunos reagirem de forma diferente ao esperado. E essa flexibilidade, longe de ser um erro, é uma das maiores virtudes da prática docente.

4.2.1. Planeamento Anual

A elaboração do planeamento anual (Anexo 2) revelou-se uma etapa fundamental para a organização do meu trabalho ao longo dos dois semestres de estágio. Este documento funcionou como um guia orientador de toda uma caminhada longa, mas também prazerosa. Para o construir de forma rigorosa, foi necessário analisar cuidadosamente o calendário escolar (Anexo 3), o qual determinava os semestres letivos, interrupções e datas-chave a considerar no planeamento. Para além disso, consultei o Plano Anual de Atividades, documento essencial que informa os docentes sobre as diversas iniciativas e eventos escolares que envolvem o departamento de EF que, de alguma forma, podem ter influência no número total de aulas que temos disponíveis para lecionar os conteúdos.

Outro instrumento indispensável foi o *roulement* (Anexo 4), que organiza a ocupação dos espaços escolares por cada turma e permite saber, com antecedência, em que locais as aulas se irão realizar, seja no pavilhão ou no espaço exterior (placa). Este cruzamento de informações foi determinante para garantir uma planificação coerente, viável e adaptada à realidade da escola, possibilitando-me antecipar alguns constrangimentos.

Elaborar o planeamento anual acabou por ser um processo exigente, marcado por múltiplas decisões que exigiram reflexão e constante adaptação. Um dos maiores desafios foi a definição do número de aulas destinadas a cada modalidade, tendo em conta não só os objetivos curriculares, mas também as condições logísticas e atmosféricas. Procurei articular cuidadosamente os conteúdos a lecionar com os espaços disponíveis, tanto no interior como no exterior da escola, de forma a garantir o maior número de aulas práticas ao longo dos dois semestres.

O primeiro semestre, em particular, coincide com o período de inverno, o que exigiu uma maior sensibilidade na escolha das modalidades que pudessem ser realizadas ao ar livre mesmo em condições adversas, como o piso molhado ou o frio acentuado. Por outro lado, as atividades mais sensíveis às condições meteorológicas foram alocadas a espaços interiores, tendo em conta a sua disponibilidade no *roulement*.

Apesar da importância e do detalhe colocado na elaboração do planeamento anual, percebi, na prática, que este documento funciona sobretudo como uma “bússola”, orienta-nos, mas não nos prende. Ao longo do ano letivo, surgiram diversas situações que exigiram ajustes no que estava planeado, devido a alterações provocadas pelas condições meteorológicas, momentos em que foi necessário consolidar aprendizagens, espaços interiores ficavam subitamente disponíveis devido à ausência de um professor. Estes episódios mostraram-me que o planeamento em EF deve ser, acima de tudo, flexível e sensível ao contexto. No início, foi difícil aceitar esta ideia, havia em mim a vontade de que tudo corresse exatamente como planeado. No entanto, aprendi que o contexto muda, e com ele mudam também as condições, as prioridades e os ritmos de aprendizagem.

4.2.2. Unidades didáticas

A definição dos conteúdos para cada unidade didática (UD) (Anexo 5) teve como principal base o documento das Aprendizagens Essenciais para o 11.º ano, que assume um papel orientador no sentido de garantir a uniformidade e a coerência dos objetivos curriculares estabelecidos a nível nacional. No entanto, foi essencial realizar uma avaliação diagnóstica (AD) das várias modalidades identificando assim o nível em que se encontra cada aluno.

Após identificar o nível de cada aluno, comecei por selecionar os conteúdos das diferentes modalidades que iríamos abordar ao longo do ano, procurando ajustá-los às

necessidades específicas do grupo e à promoção de uma evolução sustentada. Em articulação com o PC, validei se esses conteúdos faziam sentido dentro da progressão esperada, garantindo que o percurso traçado estaria alinhado com os objetivos definidos. De acordo com Cunha (2008), as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos alunos, sendo consensual que um ensino de sucesso exige conhecimento dos alunos, já que a forma e o ritmo de aprendizagem variam em função das suas capacidades, motivações e interesses.

Com os conteúdos da UD já selecionados, o passo seguinte passou pela sua distribuição ao longo das aulas disponíveis para cada modalidade. Esta tarefa revelou-se mais complexa do que inicialmente previa, pois existia a preocupação de não sobrecarregar cada aula com demasiados conteúdos e de definir, com bom senso, o número de sessões de exercitação necessárias para cada componente a abordar. Era, no fundo, uma projeção pensada a partir daquilo que idealizava que poderia acontecer em cada aula. No entanto, tal como falei no planeamento anual, fui percebendo que a realidade da prática é sempre mais dinâmica do que o previsto. Os alunos não respondem todos da mesma forma, houve situações em que estavam preparados para avançar mais rapidamente do que o planeado e outras em que precisaram de mais tempo para conseguirem reter o conteúdo.

Esta perceção não se aplica apenas à turma como um todo, mas a cada aluno individualmente. É fácil cair na ideia inicial de que, perante os mesmos desafios, todos responderão de forma semelhante. Contudo, fui constatando que cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem. Uns processam e aplicam mais rapidamente o que lhes é pedido, enquanto outros necessitam de mais tempo e mais oportunidades para exercitar. Por isso, enquanto EE, fui aprendendo também a saber respeitar esses tempos e não forçar avanços prematuros. Fui sentindo que através deste equilíbrio entre a exigência e sensibilidade podemos construir um ensino mais justo e eficaz.

4.2.3. Planos de aula

O plano de aula (Anexo 6) é um documento orientador, que resulta do planeamento antecipado dos conteúdos que queremos que os alunos aprendam na aula de EF. Para Bento (2003), a eficácia da aula depende, em grande parte, da qualidade desta antecipação, sobretudo no que diz respeito à organização e gestão dos alunos, dos espaços, dos materiais e do tempo.

Antes de começar o ano letivo, numa das reuniões com o PC cada um apresentou a estrutura do plano de aula que tínhamos vindo a conceber para colocar em prática no estágio, no qual o FB foi positivo e incentivando para o começo da elaboração dos planos de aula. Alertando para que os mesmos fossem entregues antes de darmos a aula para que pudesse analisar com cuidado e se necessário fazer algum comentário. Com uma abordagem serena, centrada no questionamento, o professor fomentava de forma natural para a reflexão, dando-nos liberdade e confiança para implementar as nossas ideias.

Contudo, na fase inicial da elaboração dos planos de aula, enfrentei algumas dificuldades. Em particular, senti alguma incerteza na formulação dos objetivos da aula e na definição dos critérios de êxito. Os objetivos que escrevia eram, por vezes, demasiado longos, assemelhando-se a uma síntese geral das situações de aprendizagem, em vez de expressarem de forma clara aquilo que esperava que os alunos fossem capazes de realizar. No que diz respeito aos critérios de êxito, o excesso de indicadores dificultava não só a sua aplicação em tempo real, como também a perceção por parte dos alunos. As formulações eram, por vezes, complexas, o que tornava a transmissão do conteúdo menos acessível.

Foi numa das primeiras reuniões de núcleo de estágio que abordámos estas dificuldades. O PC, com a sua simplicidade, respondeu: “O objetivo da aula é, nada mais nada menos, aquilo que esperas que os teus alunos consigam realizar antes da aula terminar.” Esta explicação descomplicada ajudou-me a reformular a escrita dos objetivos naquilo que realmente importa. Quanto à questão dos critérios de êxito, o comentário surgiu em forma de pergunta: “Consegues estar atento a todos esses critérios?”, o que me levou a refletir sobre a importância de simplificar e focar no essencial. Percebi, então, que muitas vezes “menos é mais”, e que o mais eficaz é definir poucos, mas bons critérios, alinhados com o conteúdo lecionado e com aquilo que é viável observar em contexto de aula.

No início do ano, o plano de aula era mais do que um guia, era quase um amuleto. Levava-o comigo até ao espaço da aula, colocava-o num ponto estratégico e recorria a ele sempre que surgia alguma dúvida, fosse para confirmar o tempo de cada exercício, fosse para reorganizar os grupos. Contudo, à medida que ganhava confiança, fui percebendo a necessidade de fazer pequenos ajustes. Por exemplo, quando algum aluno faltava, os grupos previamente planeados deixavam de fazer sentido. Depois de algumas situações

assim, optei por construir os grupos no momento, adaptando-os aos alunos que se encontravam na aula. Em relação ao controlo do tempo, deixei de tentar decorar os minutos de cada exercício e passei a gerir com mais naturalidade, usando como referência a hora de início e do fim de cada exercício.

Esses pequenos ajustes, somados ao maior à-vontade que fui adquirindo, permitiram-me desligar progressivamente do plano físico. Ao longo do primeiro semestre, deixei de o levar comigo em papel passando a levá-lo na mente sem receio das condicionantes que surgissem durante a aula.

4.3. A vivência ao longo do ano letivo

Poderia tentar imaginar, ainda antes de o ano letivo começar, como seria o meu EP. Mas, mesmo nos meus melhores momentos de inspiração, nunca conseguiria antecipar a verdadeira montanha-russa de emoções que vivi ao longo deste percurso. Não me refiro apenas aos sentimentos que surgiam durante as aulas, mas também àqueles que apareciam depois, nos momentos de análise, de dúvida, de satisfação ou de frustração, e que ainda hoje permanecem bem vivos dentro de mim.

Nem tudo correu como idealizado. Houve momentos em que arrisquei mais, tentando sair da minha zona de conforto, e outros em que me retraí, não conseguindo libertar-me o suficiente para promover a evolução do meu “eu professor”. Esse equilíbrio entre a ousadia e a contenção foi um processo de aprendizagem contínuo, muitas vezes marcado pelo confronto entre o que eu queria fazer e o que efetivamente conseguia naquele momento.

O primeiro semestre foi, sobretudo, um período de adaptação. Estava centrado em compreender a dinâmica da escola, o funcionamento do departamento de EF, as rotinas da turma, a personalidade de cada aluno e a melhor forma de articular tudo isso com os conteúdos a lecionar. Esta fase foi particularmente exigente, pois implicava tomar decisões pedagógicas com base em informação que ainda estava a assimilar. Como afirmam Caires e Almeida (2002), “é o envolvimento num conjunto de papéis, atividades e responsabilidades, de natureza diversa e em interação com diferentes agentes, que diversos desafios e níveis de exigência fazem do EP um espaço distinto no desenvolvimento pessoal e profissional”.

Desde o início do estágio, existia em mim um receio muito presente: o de falhar perante os meus alunos. Esta possibilidade, levava-me a querer estar o mais bem preparado possível para todas as matérias que iria lecionar. Tal como em qualquer outro domínio da vida, há áreas em que nos sentimos mais à vontade, onde o conhecimento e a experiência nos conferem confiança, e outras em que precisamos de trabalhar com mais dedicação e rigor para alcançarmos um nível minimamente seguro.

Foi precisamente o caso da dança, uma modalidade que me expôs a limitações pessoais, sobretudo nas dimensões do ritmo, da noção espacial e da expressão corporal. A insegurança natural de estar num novo contexto, perante alunos que ainda me estavam a conhecer, contribuiu para que não me sentisse totalmente à vontade nesta unidade. Apesar do esforço de estudar e de procurar colmatar as minhas lacunas, fiquei com a sensação de que poderia ter dado mais. Ainda assim, reconheço que essa dificuldade foi também uma oportunidade para crescer, questionar-me e repensar a minha atuação pedagógica com mais humildade e profundidade.

Relativamente às matérias em que me sentia mais confortável, a menor insegurança e a maior preparação técnica não significavam, necessariamente, uma maior satisfação. Muitas vezes saía da aula com a sensação de que podia ter feito melhor. A minha constante procura por melhorar levava-me, por vezes, a não valorizar plenamente as pequenas conquistas que os alunos iam alcançando. A vontade de ver todos os alunos a cumprir todos os critérios de êxito estabelecidos para o exercício acabava por ofuscar progressos que, para eles, eram significativos e mereciam reconhecimento. Comportamentos fora da tarefa, mesmo durante a execução dos exercícios, deixavam-me frustrado e levavam-me a sair da aula a pensar de imediato em estratégias para melhorar o ambiente e prevenir essas situações.

Não foi fácil para mim, enquanto EE com um percurso marcado por um mestrado em alto rendimento, apaixonado pelo treino e habituado a contextos onde o rigor, o compromisso e a resiliência são pilares fundamentais para o desenvolvimento da performance. Ver certos comportamentos em alunos com evidente potencial, mas pouca entrega, gerava-me desconforto. Sentia que lhes faltava algo que, para mim, era inegociável. Esta diferença entre aquilo que trazia da minha experiência como atleta/treinador e aquilo que encontrava no ambiente escolar exigiu de mim um esforço de reajuste e, sobretudo, de empatia.

Desde a primeira aula, procurei criar um ambiente de confiança com a turma, acreditando que essa relação próxima e respeitosa poderia, com o tempo, traduzir-se em mudanças positivas. Mas construir esse ambiente exige consistência. Tal como uma planta precisa de água para crescer, também a confiança precisa de ser nutrida diariamente. Por isso, fui investindo tempo e atenção em cada aluno, aproximando-me sobretudo daqueles que revelavam atitudes menos construtivas, procurando compreendê-los, questionando-os sobre as suas escolhas e orientando-os para comportamentos mais adequados em contexto de aula. Acredito que só através dessa proximidade se pode influenciar positivamente o comportamento, sem perder o respeito nem a autoridade.

À medida que a proximidade com cada aluno ia crescendo, as inseguranças e pressões que sentia no início começaram, pouco a pouco, a dissipar-se. O erro deixou de ser visto como falha e passou a ser entendido como parte integrante da evolução. Comecei a incutir a ideia de que só não erra quem não tenta, e isso aplicava-se tanto aos alunos como a mim próprio. As minhas próprias gafes, antes motivo de desconforto, passaram a ser recebidas com sorrisos cúmplices, muitas vezes corrigidas com naturalidade pelos próprios alunos. Por sua vez, os erros deles eram acompanhados por uma correção atenta, encorajadora e motivadora, sempre com a ideia de que vale a pena tentar de novo.

Foi a partir deste momento que comecei a refletir mais profundamente sobre a abordagem pedagógica que estava a adotar e a forma como esta se ligava às minhas características pessoais. Segundo Machado (1996), o contacto direto com a realidade da docência leva o futuro professor a questionar-se sobre quem é, quem deseja ser enquanto profissional e quais são as suas expectativas relativamente ao seu percurso na profissão. Esta tomada de consciência marcou o início da criação de minha identidade enquanto professor.

Este momento marcou não só o início de algo importante dentro de mim, mas também deixou uma marca visível em alguns alunos, especialmente naqueles que não estavam habituados a este tipo de proximidade e atenção. São comentários como este “Obrigado, professor, por não me fazer sentir excluída. Apesar das minhas dificuldades, procura constantemente que eu melhore e coloca-me a jogar com colegas que sabem jogar para eu poder evoluir” que me motivam a continuar a construir a minha melhor versão e a potenciar a melhor versão de cada aluno.

Ao longo do segundo período, comecei a olhar com mais clareza para os alunos e para as suas necessidades, percebendo que era neles que devia centrar a minha prática pedagógica. Mais do que estar focado apenas nas minhas limitações ou pontos fortes, procurava compreender as dificuldades, ritmos e conquistas de cada um, ajustando a minha forma de ensinar para que todos sentissem que podiam evoluir. Essa mudança de foco refletiu-se também na turma: notei um maior comprometimento por parte de alunos que, anteriormente, demonstravam comportamentos menos adequados, senti um maior interesse por parte de todos em realizar as tarefas com qualidade e, mais importante ainda, uma atitude proativa de tentar, errar, perguntar e querer evoluir.

Acredito que este ambiente mais positivo e focado se construiu através de muitas pequenas ações: as conversas antes e depois das aulas, os desafios em jeito de provocação, as metáforas que usava para motivar cada aluno, sempre acompanhadas de um sorriso e de uma atitude positiva, e até as interações informais fora do contexto da aula. A minha capacidade de me adaptar ao grupo, de compreender o seu “ambiente próprio” e de me integrar nele com autenticidade, fez com que o nosso espaço de aula se tornasse num verdadeiro ecossistema, um porto seguro onde todos se sentiam à vontade para se expressarem na sua plenitude.

Refletindo sobre tudo aquilo que vivi ao longo deste ano, gostava de ter conseguido expressar-me na minha plenitude logo desde o primeiro dia de estágio. No entanto, compreendo que isso não era possível, estava apenas no início da construção da minha identidade enquanto professor. Tal como referi anteriormente, uma planta precisa de ser regada para crescer. E eu cresci. “Aprendi” com os meus alunos, com os desafios, com os erros e com os acertos. Cresci com a ajuda de toda a comunidade escolar, que desde o primeiro dia me acolheu de forma generosa, com abertura e confiança. Foi neste ambiente que encontrei espaço para me desenvolver, não apenas como futuro professor, mas como pessoa.

Contudo, não quero com isto dizer que a minha identidade enquanto professor esteja fechada ou totalmente definida. Tal como o planeta Terra está em constante transformação, também a sociedade evolui, e com ela evoluem os contextos educativos. Por isso, acredito que a construção da minha identidade está ainda no início e talvez nunca venha a estar “completa”. Porque ser professor é, também, estar disponível para se adaptar, aprender e crescer continuamente.

4.3.1. Moldar ao ambiente (6.º vs 11.º)

Quando iniciámos esta longa caminhada do EP, sabíamos, desde o início, que cada um de nós estaria associado a uma turma do PC e que, no segundo semestre, teríamos a oportunidade de contactar com uma turma do 2.º ciclo. Estava claro que a diferença de idades entre estas turmas exigiria de nós uma adaptação interna, uma mudança de registo, postura e estratégias para dar resposta às necessidades distintas de cada grupo.

Até então, estava habituado a lecionar ao 11.º ano, uma turma onde, embora existisse gosto generalizado pela EF, faltava por vezes vontade real de cumprir com os conteúdos previstos. A motivação vinha mais da nota final do que de uma vontade intrínseca de evoluir. No segundo semestre, deparo-me com uma realidade completamente distinta: uma turma do 6.º ano cheia de vida e energia, que faz contagens decrescentes à porta do pavilhão para começar a aula, que se escandaliza quando esta termina, e que vive a EF com uma alegria contagiante. Era como se estivessem sempre ligados à corrente, como se as pilhas nunca se esgotassem.

De um lado, o 11.º exigia uma abordagem mais diplomática, fazia-os perceber que o empenho motor ao longo das aulas não servia apenas para garantir boas classificações, mas também para que pudessem sentir-se em evolução contínua e transportar essas aprendizagens para além do contexto escolar. Do outro lado, com o 6.º ano, senti a necessidade de ser mais assertivo, mais direto, controlando a energia transbordante que cada um trazia para a aula, canalizando-a para a realização das tarefas propostas.

As diferenças também se notavam claramente nos momentos de instrução. Enquanto, no 11.º ano, havia frequentemente alunos presentes apenas fisicamente, com a mente dispersa por outros assuntos, no 6.º ano encontrei alunos atentos, disponíveis, quase sedentos por cada palavra. Tudo o que dizia era recebido com uma atenção sem precedentes, como se as minhas instruções fossem ordens sagradas. Esta predisposição para escutar e aprender tornou a experiência particularmente gratificante.

Mas talvez a maior diferença entre estas duas turmas tenha sido a forma como os alunos expressavam o afeto. Ainda que não se consiga medir, o afeto sente-se. No 11.º ano, os alunos eram mais reservados, afetivamente mais distantes, talvez por questões próprias da idade ou por receio em demonstrar emoções. Já os alunos do 6.º ano não tinham esse filtro, cumprimentavam com um abraço, despediam-se com um sorriso e, na última aula, não conseguiram esconder as lágrimas quando lhes dissemos que era a nossa

última vez juntos. Esse momento ficará para sempre gravado na minha memória, foi ali que percebi a dimensão emocional da nossa presença enquanto professores.

Apesar de todas as diferenças entre estas duas turmas, cada uma com o seu próprio ecossistema, ambas deixaram marcas profundas em mim. Com elas vivi sentimentos que não esperava experienciar num contexto escolar. Deram-me a certeza de que, quando colocamos emoção, cuidado e verdade na nossa forma de ensinar, a mensagem passa com mais impacto. Porque mais do que ensinar EF, podemos e devemos ensinar os alunos a serem melhores pessoas, numa sociedade que, infelizmente, se revela cada vez mais carente de valores e atitudes.

4.3.1.1. A instrução e Feedback

A instrução e o FB são dois dos pilares mais importantes no processo de ensino-aprendizagem em EF. São eles que estruturam a clareza das tarefas, orientam a execução e promovem o desenvolvimento técnico e motor dos alunos. No entanto, como tive oportunidade de perceber ao longo do EP, dominar estas duas componentes exige muito mais do que domínio do conteúdo, exige sensibilidade, capacidade de leitura do grupo e uma comunicação ajustada ao nível de quem nos escuta.

Desde o primeiro semestre, o PC alertou-me para dificuldades relacionadas com o tempo que demorava a explicar os exercícios e para a complexidade dos feedbacks que transmitia. A minha perceção inicial era contrária, sentia que a explicação era rápida e objetiva. No entanto, confiando na experiência do professor e com vontade genuína de melhorar, decidi começar a cronometrar o tempo de instrução nas minhas aulas. Rapidamente me apercebi de que, embora me parecesse breve, estava de facto a perder minutos preciosos de prática em longas explicações, muitas vezes excessivamente detalhadas. Rosado et al., 2008 afirma que é importante o professor seleccionar apenas a informação relevante a passar ao aluno, de modo a reduzir os estímulos e perda de informação. Essa constatação foi um ponto de viragem na minha forma de abordar a instrução.

Um dos conselhos mais úteis que recebi foi o de simplificar a instrução inicial e, ao mesmo tempo, agilizar o início da atividade. Em vez de reunir todos os alunos numa explicação longa e exaustiva, o professor sugeriu que os colocasse desde logo nos seus postos ou espaços de ação e que, através da observação da execução, fosse intervindo e

orientando aqueles que demonstrassem dificuldades. Esta estratégia não só tornou o processo mais eficiente, como me ajudou a ter uma intervenção mais direcionada e individualizada.

A par disso, outro aspeto apontado foi a natureza do FB que dava aos alunos, especialmente em modalidades como o futebol e o atletismo, onde a minha experiência como atleta e treinador acabava por influenciar a forma como comunicava. Os feedbacks eram muitas vezes demasiado técnicos, com termos e correções muito específicas que, apesar de corretas, nem sempre eram compreensíveis para os alunos. A sugestão do PC foi clara, com o número limitado de aulas disponíveis e com a diversidade de alunos, era essencial que o FB fosse mais simples, direto e funcional, focado no essencial da tarefa e ajustado à linguagem dos alunos.

Com o decorrer do tempo, e apesar de não ter sido um processo imediato, fui tomando consciência da importância de comunicar para ser compreendido, e não apenas para demonstrar conhecimento. Esta tomada de consciência levou-me a reformular a forma como estruturava a instrução e como dava FB. No entanto, no primeiro semestre, senti que alguns alunos condicionavam a minha evolução neste aspeto. Por mais que simplificasse as explicações, havia sempre um grupo que não prestava a atenção necessária. Questionava se tinham dúvidas, se tinham percebido, mas muitas vezes não havia resposta ou mostravam compreensão, apenas para depois revelarem dificuldade na execução. Essa frustração levou-me a pensar se aquilo que eu considerava “simples” era, de facto, simples para os alunos.

Agora, com o estágio concluído, reconheço que a instrução e o FB continuam a ser áreas onde posso, e quero, evoluir ainda mais. Sei que ainda tenho um caminho a percorrer, mas levo comigo a certeza de que dei passos importantes nesse processo. Aprendi que ensinar bem não é dizer muito, mas sim dizer o necessário, no momento certo e da forma adequada. Do mesmo modo, compreendi que o verdadeiro valor do FB não está na complexidade da correção, mas na sua utilidade prática: quando bem utilizado pelo professor, torna-se uma ferramenta poderosa para impulsionar o desenvolvimento do aluno.

Segundo Magill (2000), o FB pode assumir duas formas: intrínseco e extrínseco. O intrínseco resulta da própria perceção do aluno, que através do seu sistema sensorial

recolhe informação sobre a execução da tarefa. Já o extrínseco provém do exterior, geralmente transmitido pelo professor de forma verbal, visual ou sonora.

Piéron (1982) (cit. por Mesquita, 2023) acrescenta que o FB pedagógico deve seguir uma sequência de comportamentos que constituem o chamado “ciclo do feedback” (1- observação e identificação do erro; 2- tomada de decisão; 3- emissão de FB informativo; 4- observação das mudanças no comportamento motor do aluno; 5- nova tentativa do gesto, que pode originar novo FB).

Nesta linha, Cunha (2004) destaca três funções essenciais do FB: a função motivacional, que estimula o empenho e a participação do aluno; a função de reforço, que pode assumir caráter positivo ou negativo; e a função informativa, que parte do erro como oportunidade para a correção e aprendizagem.

Assim, percebo hoje que a eficácia do FB não reside apenas no ato de corrigir, mas na capacidade de transformar os erros em novas oportunidades de aprendizagem motivando-os para novas conquistas.

4.3.1.2. A reflexão

Desde cedo, a reflexão passou a fazer parte da minha forma de estar e de evoluir. Muito dessa predisposição nasceu do meu passado enquanto atleta e treinador, onde o hábito de analisar o desempenho, identificar erros e procurar soluções era uma prática diária. No desporto, tal como no ensino, a melhoria contínua não acontece por acaso, exige atenção, análise e ação. No EP, esse processo de reflexão tornou-se ainda mais evidente e estruturado, passando a ser uma ferramenta central no desenvolvimento do meu “eu professor”.

A reflexão é, para mim, um ato absolutamente essencial. É através dela que consigo perceber como se desenrolam as aulas, identificar o que funcionou bem e, sobretudo, reconhecer as dificuldades que surgiram. Mais importante ainda, é nesse momento que procuro soluções para ultrapassar os obstáculos e melhorar a minha prática. Como afirmam Korthagen e Vasalos (2005), “a reflexão é fundamental para que os professores tomem consciência das suas qualidades, de forma a utilizá-las de modo mais intencional e sistemático”.

O PC teve um papel determinante nesse processo. Após a observação das minhas aulas, era frequente questionar-me sobre o que tinha acontecido e, de forma muito direta,

desafiar-me a pensar sobre as razões de determinadas situações. Essas conversas não ficavam apenas pelo diagnóstico, eram também momentos para explorar possíveis soluções e para me fazer ver outras perspectivas que, por vezes, não eram evidentes no calor da aula. Tal como refere Larrivee (2008, p.87), “emergir como um prático reflexivo implica disponibilidade para participar ativamente, acreditar na possibilidade de transformação e enfrentar de forma aberta os erros, dificuldades e incompreensões que inevitavelmente surgem”.

As reuniões de núcleo de estágio foram igualmente importantes neste caminho. Nelas, não refletíamos apenas sobre a nossa própria prática, mas também sobre as aulas dos colegas. Essa troca de experiências levantava questões pertinentes que nos obrigavam a considerar diferentes abordagens e a perceber que existem várias formas de chegar aos mesmos objetivos. De acordo com Silva (2009), “é a partir da reflexão sobre o processo de ensino, sobre as estratégias utilizadas e sobre os resultados obtidos que o professor pode modificar, ajustar ou potenciar as suas práticas de forma a alcançar os objetivos pretendidos”.

A reflexão, como bem definiu Dewey (1993, p. 93 cit. por Alarcão, 1996), é uma forma especializada de pensar que implica uma investigação ativa, voluntária, persistente e rigorosa acerca daquilo em que acreditamos ou das práticas habituais que seguimos. É um exercício que procura revelar os motivos que justificam as nossas ações e iluminar as consequências que delas advêm. Essa visão enquadra-se naquilo que Schön descreve como “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação”, no primeiro caso, o professor reflete durante a própria intervenção, ajustando a sua atuação sem interromper o processo, no segundo, analisa posteriormente o que ocorreu, reconstruindo mentalmente a ação para melhor compreendê-la e reestruturá-la no futuro.

No meu caso, estes dois tipos de reflexão estiveram sempre presentes. Durante a aula, a reflexão imediata permitia-me ajustar uma tarefa ou adaptar uma explicação para responder às necessidades dos alunos. Fora da aula, a análise mais pausada dava-me a oportunidade de repensar o planeamento e criar estratégias para as sessões seguintes. As conversas com os colegas de estágio, as reuniões com o PC e com o núcleo de estágio funcionavam como momentos privilegiados para este segundo tipo de reflexão, ajudando-me a consolidar aprendizagens e a definir caminhos de melhoria.

Acredito que refletir deve ser um ato constante e obrigatório para qualquer professor. Não se devendo restringir apenas ao EP, a reflexão deve estar presente sistematicamente na nossa vida. Vivemos numa sociedade em constante mutação, onde as mudanças acontecem a um ritmo avassalador. As formas de pensar, comunicar e aprender transformam-se rapidamente, e cabe-nos a nós, professores, acompanhar essa evolução. Só através de um exercício contínuo de reflexão conseguimos compreender melhor o contexto em que estamos inseridos e, acima de tudo, perceber quem são os alunos que temos à nossa frente e de que forma podemos ir ao encontro das suas expectativas.

Para mim, refletir não é apenas olhar para trás, é preparar o caminho para o que vem a seguir. É entender que cada aula é uma oportunidade de fazer melhor, que cada desafio que nos é colocado é uma hipótese de crescimento e que a melhoria da prática docente depende diretamente da nossa capacidade de parar, pensar e agir de forma consciente.

4.3.1.3. A Avaliação

A avaliação é, por definição, um processo que consiste em emitir um juízo de valor sobre algo, neste caso, sobre as aprendizagens dos alunos. No contexto educativo, essa função deve ser compreendida não como um momento isolado ou meramente classificativo, mas como um procedimento contínuo, criterioso e orientado para a aprendizagem do aluno. Avaliar é, acima de tudo, compreender o percurso de aprendizagem, reconhecer progressos, identificar dificuldades e projetar melhorias futuras.

Ao longo do EP, esta conceção de avaliação esteve sempre presente na minha prática pedagógica. As modalidades que lecionei foram, na sua maioria, organizadas com base em dois momentos fundamentais: a AD, realizada no início da UD, e a avaliação sumativa, no final. A AD revelou-se particularmente importante em modalidades como orientação, voleibol, desportos de invasão e badminton, pois permitiu-me identificar o ponto de partida de cada aluno, ajustar os conteúdos às necessidades reais dos alunos e definir metas de progressão mais realistas e personalizadas.

Contudo, nem sempre foi possível realizar este diagnóstico formal. Em modalidades como o atletismo e a dança, optei por não iniciar com AD. No caso do

atletismo, por exemplo, recolhi informações junto do PC sobre os conteúdos trabalhados no ano anterior e, com base nessa partilha, selecionei conteúdos que não tinham sido abordados, procurando também incluir disciplinas que pudessem gerar maior envolvimento e motivação nos alunos. A ausência de diagnóstico direto foi, nesse sentido, colmatada por um conhecimento prévio do contexto da turma.

Ao longo do ano letivo, e embora não tenha aplicado avaliações formativas formais, senti necessidade de encontrar estratégias que me permitissem recolher dados fiáveis sobre o progresso dos alunos. Black e Wiliam (1998, cit. por Araujo 2015) menciona que “ a avaliação formativa inclui todas as atividades concorrentes para a recolha de informação que possa ser usada para melhorar o ensino e a aprendizagem e para adaptar o ensino e a aprendizagem às efetivas necessidades dos alunos.”, com interesse em obter essas informações recorri à estratégia usada enquanto treinador.

Com o consentimento dos alunos, decidi filmar algumas aulas das várias modalidades. Esta prática, para além de me permitir rever pormenores que poderiam escapar no momento da aula, serviu como um complemento importante às anotações que fazia in loco. Muitas vezes, aquilo que observava em tempo real não refletia totalmente as capacidades do aluno, e o vídeo funcionava como um recurso de verificação, ajudando-me a validar ou ajustar a classificação atribuída.

No entanto, tenho plena consciência de que este método, embora eficaz no contexto de uma única turma, não é sustentável numa realidade com cinco ou seis turmas. A experiência de rever vídeos em casa exige tempo e disponibilidade que dificilmente terei no futuro, pelo que reconheço a necessidade de aprimorar as minhas competências de avaliação no momento da aula. Em modalidades coletivas e na disciplina de atletismo, sentia que conseguia ser mais rápido na obtenção da informação para avaliar, fruto do meu maior conhecimento sobre os conteúdos abordados. Contudo, modalidades como a dança onde os conhecimentos eram limitados, senti uma maior dificuldade.

Avaliar é um processo exigente e, para mim, um dos mais desafiantes da função docente. Não só pela responsabilidade de traduzir o desempenho dos alunos num valor quantitativo, mas porque exige uma análise crítica constante, não só sobre os alunos, mas também sobre a minha própria atuação. A avaliação obrigava-me a refletir: se não havia evolução significativa, então o trabalho desenvolvido podia não ter sido o mais eficaz. E

esse momento tornava-se, mais uma vez, uma oportunidade de aprendizagem e crescimento profissional.

“Um ponto que me deixou alerta foi o facto de, apesar de termos repetido exercícios já realizados na aula anterior, nomeadamente a situação de 3x1 com as raparigas, algumas alunas pareceram não reconhecer as dinâmicas, demonstrando dificuldade em retomar algo que já tinham exercitado. Ao avaliar as alunas em aula pude verificar que não houve a evolução que esperava.”

(Reflexão da aula 77, 13 de maio de 2025)

Defendo que a avaliação deve ser orientada para a progressão contínua do aluno, promovendo um ambiente onde a melhoria é valorizada acima da proficiência técnica. Ao dar destaque ao progresso individual, fomenta-se nos alunos uma maior motivação e liberdade para errar, tentar novamente e crescer. A pressão por uma execução tecnicamente irrepreensível pode inibir, enquanto a valorização do esforço e da evolução contribui para um clima mais saudável e propício à aprendizagem.

No final de contas, percebi que avaliar é mais do que registar desempenhos: é observar o aluno na sua totalidade, respeitar o seu percurso, acompanhar o seu ritmo e estimular o seu potencial. E, ao mesmo tempo, é avaliar o processo como professores, questionar se o que ensinámos foi significativo, se as estratégias utilizadas foram eficazes e se conseguimos, verdadeiramente, deixar uma marca no processo de aprendizagem de cada um.

4.3.2. A influência do treino desportivo no contexto escolar

Enquanto EE e já com vários anos de experiência como treinador de formação, cheguei à escola com ideias muito claras vindas do contexto do treino: disciplina, exigência, coesão de grupo e motivação para a prática desportiva. Como referem Côté e Gilbert (2009), o treinador tal como o professor, atua como facilitador do desenvolvimento, devendo criar um ambiente estruturado e motivador. No início, acreditei que poderia transpor integralmente esses princípios para o contexto escolar. No entanto, com o passar do tempo, percebi que era necessário adaptar as minhas expectativas, tal como defende Cushion et al.,(2003), pois cada contexto encerra dinâmicas próprias que moldam a intervenção.

Rapidamente entendi que dois pontos seriam mais desafiantes, a criação de um único grupo coeso, sem subgrupos, e a manutenção de uma motivação elevada por parte de todos os alunos. Ao contrário do treino, onde quem está presente geralmente partilha objetivos e vontade de melhorar (Mageau e Vallerand, 2003), na escola nem todos demonstram a mesma motivação para a prática. Fatores externos à aula, como relações interpessoais ou acontecimentos na vida escolar, influenciavam a dinâmica, levando a que na minha turma coexistissem três subgrupos distintos. Como sublinham Jones et al., (2003), o papel do treinador/professor vai além do ensino técnico, exigindo também uma gestão constante das relações e interações sociais.

Outro ponto que exigiu uma grande adaptação foi a questão da exigência. No treino, estou habituado a procurar a execução técnica quase perfeita, sabendo que tal resulta de anos de prática específica. No entanto, no contexto escolar, como destaca Resende et al., (2016), o tempo de prática é muito reduzido e as oportunidades de repetição são limitadas. Percebi que não podia exigir dos alunos o mesmo nível de precisão que de atletas com centenas de horas de treino, mas sim incentivar o esforço e a vontade de melhorar, valorizando o processo e não apenas o resultado (Deci & Ryan, 1985).

Esta perceção não foi imediata. Houve momentos de frustração, especialmente quando propunha exercícios que, para mim, eram básicos, mas que para os alunos se revelavam complexos. Schön (1983) lembra-nos que o desenvolvimento profissional implica “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação”, ajustando a intervenção de acordo com as respostas observadas. Ao refletir diariamente, percebi que muitas dificuldades dos

alunos se deviam ao facto de nunca terem vivenciado certas experiências motoras, sendo natural que encontrassem obstáculos iniciais.

No futebol, por exemplo, sei que é impossível que 11 jogadores pensem exatamente o mesmo em campo, mas procuro que se aproximem o máximo possível dessa sintonia. Em EF, o raciocínio é semelhante: nem todos os alunos vão agir ou reagir de forma idêntica, mas o objetivo é criar contextos de aprendizagem que os aproximem de um desempenho mais consciente e intencional. Tal como defendem (Lyle & Cushion, 2016), o papel do professor/treinador é guiar esse processo, adaptando metodologias e expectativas às realidades individuais e coletivas.

Houve momentos em que me questioneei, e até desmotivei, por não ver os resultados esperados. Contudo, ao compreender melhor o contexto, percebi que a minha função não era “moldar” os alunos para atingirem um padrão pré-definido, mas sim criar condições para que cada um evoluísse dentro das suas possibilidades. Isto exige, como referem Knowles et al., (2005), flexibilidade pedagógica, capacidade de leitura do ambiente e uma constante disposição para aprender com o próprio processo.

Aprendi que disciplina, exigência, coesão e motivação continuam a ser pilares fundamentais no seio escolar, mas o modo como são aplicados deve ser moldado pelas circunstâncias pessoais e pelo contexto.

4.3.3. Desporto Escolar

O desporto escolar (DE) é caracterizado segundo o decreto-lei nº 95/91, de 26 de fevereiro como “o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo”.

Na Escola Secundária de Ermesinde, o DE, especialmente o voleibol, sempre teve um papel central na vida dos alunos. Durante muitos anos, esse destaque deveu-se ao trabalho exemplar de um professor da casa, uma figura de referência que deixou uma marca profunda desta modalidade na escola. Mais do que ensinar técnicas e táticas, esse professor soube criar um ambiente de união, quase como uma segunda família, onde reinavam o companheirismo, a exigência e o respeito. A sua dedicação foi essencial para formar não só atletas, mas também pessoas mais conscientes e responsáveis.

Quando o professor deixou o ensino, sentiu-se de imediato a sua falta. A nova professora que assumiu o cargo era, sem dúvida, competente, mas a sua formação estava mais ligada a modalidades individuais, como o ballet. Nessa altura, eu e o João percebemos que era preciso agir. Movidos pelo gosto pela modalidade, pelo sentido de dever e pela vontade de dar continuidade a um legado tão importante, decidimos abraçar este desafio. O João, com uma sólida experiência no voleibol federado, assumiu o papel de treinador principal. Eu, como seu adjunto, colaborei com o objetivo de mantermos viva a chama do voleibol na escola, não apenas como desporto, mas como espaço de crescimento pessoal e de partilha.

O nosso ponto de partida foi simples, mas fundamental: escutar e observar. Antes de traçar qualquer plano ou definir objetivos, quisemos conhecer verdadeiramente os nossos alunos/atletas, perceber quem eram, o que os motivava, quais eram as suas rotinas, capacidades e limitações. Só assim poderíamos adaptar o nosso trabalho à realidade concreta daquele grupo. Esta fase inicial foi essencial para definir um rumo claro, com metas realistas, mas desafiantes, sempre alicerçadas em dois pilares fundamentais: o crescimento técnico/tático e o desenvolvimento humano.

Mais do que criar bons jogadores, queríamos ajudar a formar boas pessoas. Porque acreditamos que o DE tem essa dupla missão: ensinar a jogar, sim, mas também ensinar a ser. Como defendem vários autores, a EF e o desporto devem ser espaços privilegiados para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Bailey et al., 2009). Foi nesse sentido que procurámos trabalhar em cada um deles valores como o compromisso, a cooperação e o respeito, elementos indispensáveis para qualquer ambiente saudável, dentro ou fora do campo.

Na verdade, sem estes valores, a competição pode facilmente descambar em comportamentos antidesportivos ou egoístas. Como refere Parlebas (1999), a vivência desportiva escolar deve evitar uma visão puramente tecnicista, assumindo antes um papel formativo e integrador. Num mundo onde tudo muda a grande velocidade, queríamos que os nossos alunos aprendessem a lidar com a frustração de uma derrota, a reconhecer os próprios erros e a saber valorizar o sucesso dos colegas. Criámos, por isso, um ambiente de treino que ia muito além do físico: era também um espaço pedagógico, emocional e relacional, onde se praticava voleibol, mas também se aprendia a viver em sociedade.

Apesar de acharmos essencial ensinar a técnica e o lado estratégico de jogo, estivemos sempre convictos de que era fundamental acima de tudo construir relações. Sabíamos que, para além da performance desportiva, era essencial promover competências interpessoais, a comunicação, o espírito de equipa, a entreajuda.

Incentivámos os alunos a lidar com os erros de forma construtiva, a apoiar os colegas nos momentos difíceis e, sobretudo, a celebrar as vitórias como conquistas do grupo, e não como feitos individuais.

“Na parte final do treino, em contexto de jogo 6x6 o foco passava pelos jogadores de cada equipa sempre que pontuavam ou perdiam o ponto tinham de se juntar e se apoiarem uns aos outros, incentivando a marcação de novo ponto ou evitar que a equipa contrária continuasse a pontuar.”

(Reflexões Desporto Escolar Voleibol)

O nosso foco esteve sempre na criação de uma cultura de equipa, onde cada um compreendesse que o sucesso coletivo é maior e mais valioso do que qualquer destaque pessoal.



Figura 2 - Equipa de Voleibol

Acreditamos que o DE pode ser um espelho da vida em sociedade, uma arena onde se aprende a lidar com frustrações, a gerir emoções, a cooperar em vez de competir cegamente. Tal como refere Hellison (2011), o desporto é uma oportunidade excecional para o desenvolvimento do carácter e da responsabilidade social, desde que orientado de forma intencional e consciente.

Mas não nos ficámos apenas pelo que acontecia dentro do campo. Sabíamos que o contexto envolvente também conta, e muito. Por isso, procurámos envolver a comunidade escolar no projeto. Reunimos com a Associação de Estudantes com o objetivo de criar uma página de Instagram dedicada ao voleibol escolar. A ideia era simples, mas poderosa: dar visibilidade ao esforço dos alunos, partilhar as convocatórias dos jogos, registar conquistas e criar um arquivo de memórias que os alunos pudessem levar para o resto da vida.

Esse espaço digital rapidamente se tornou num “ponto de encontro” simbólico, um espaço vivo onde se construía identidade e se alimentava o sentimento de pertença. Muitos dos nossos alunos que entraram este ano na equipa, começaram a sentir orgulho em representar a escola, a vestir a camisola com outro entusiasmo. Criaram-se laços, memórias, e fortaleceu-se o espírito de grupo.

Com a intenção de fazer sempre mais, decidimos preparar o balneário da nossa equipa como geralmente os balneários das equipas profissionais ficam preparados nos dias de jogo. Quisemos que cada atleta sentisse que fazia parte de algo especial, quase como se estivesse a viver a experiência de um contexto profissional. Organizar as camisolas de forma cuidada, espalhar frases motivacionais nas paredes e deixar pequenas barras de cereais à disposição foram gestos simples, mas carregados de significado. Com estas atenções, mostrámos que eles mereciam aquele nível de dedicação, e que o esforço deles também era valorizado.

Este cuidado com os pormenores teve um impacto real. Gerou um entusiasmo diferente, um brilho nos olhos. Cada ação em jogo passou a ser vivida com mais intensidade, mais emoção, mais respeito pelo momento. Era como se aquele ritual tivesse criado um ambiente sagrado, onde o foco, o orgulho e a entrega se multiplicassem. Segundo Vealey (2007), as experiências simbólicas e a construção de rotinas positivas contribuem para o reforço da autoconfiança e da motivação intrínseca dos atletas, algo que sentimos na prática, acontecendo com o nosso grupo.

Embora não fosse o treinador principal, senti que o meu papel era igualmente relevante. A minha formação académica na área do alto rendimento, aliada à experiência no futebol, permitiu-me oferecer uma perspetiva complementar. Foquei-me, sobretudo, no lado mental e comportamental: o saber-estar, o equilíbrio emocional, a gestão das

pressões e das frustrações. Estive atento às atitudes em campo e fora dele, partilhando com o João as minhas leituras e reflexões.

Trabalhámos sempre em conjunto, do planeamento dos treinos à análise crítica do que corria bem ou menos bem. Cada sessão de treino era pensada com rigor e intenção. Refletíamos sobre os comportamentos, sobre o que poderia ser melhorado, sobre os valores que queríamos reforçar. Essa articulação permanente entre nós tornou-se numa mais-valia para os alunos, que beneficiaram de uma abordagem integrada.

O que construímos ao longo deste percurso foi muito mais do que uma simples equipa de voleibol. Criámos uma verdadeira comunidade de jovens com maior conhecimento sobre o voleibol, mais confiança e mais preparação para enfrentarem o futuro. O DE, quando é orientado com intenção, sensibilidade pedagógica e coração, torna-se numa poderosa ferramenta educativa. É nele que se aprende a ganhar com humildade e a perder com dignidade, a liderar quando é preciso, a obedecer quando é necessário, a persistir nas dificuldades e a respeitar sempre, os colegas, os adversários e a si próprio.

A memória que guardamos deste ano será sempre marcada por intensidade, desafios constantes, aprendizagens mútuas e muitas vitórias, nem sempre visíveis no resultado final, mas muito evidentes no crescimento de cada aluno. A maior conquista foi ver jovens transformados: mais conscientes de quem são, mais motivados, mais confiantes, com maior gosto pela prática desportiva e sabendo estar no desporto. E talvez o mais bonito de tudo tenha sido perceber que o legado do professor Cassiano não só foi preservado, como também ganhou nova vida, adaptado aos tempos de hoje, alimentado por novas ideias e novas energias.

4.3.4. Atividades do Departamento de Educação Física

A participação nas atividades dinamizadas pelo Departamento de EF da EC foi, sem dúvida, uma das componentes mais ricas e transformadoras do meu EP. Desde o primeiro momento que percebi que estas atividades iam muito além de simples eventos desportivos, eram momentos de verdadeira vivência escolar, de união entre professores e alunos, e de promoção dos valores que tanto defendo como essenciais para a formação humana, o respeito, a cooperação, a entreajuda e a superação.

Ao longo do ano letivo, enquanto núcleo de estágio, fomos convidados a integrar diversas iniciativas do departamento, desempenhando funções que nos permitiram

colocar em prática competências organizativas, logísticas, comunicacionais e, acima de tudo, humanas. Estas atividades revelaram-se um terreno fértil para o crescimento pessoal e profissional de todos os elementos do núcleo.

A primeira atividade na qual estivemos envolvidos foi a prova escolar de orientação, organizada pelo professor responsável pela modalidade no DE. Esta atividade foi pensada para todos os alunos da escola, com o intuito de promover o gosto pela orientação, uma modalidade que alia o esforço físico à tomada de decisão rápida e precisa.

A nossa função enquanto estagiários passou pela colocação das estacas, ligação dos postos de controlo eletrónico, montagem do percurso indoor no pavilhão e distribuição dos mapas às duplas participantes. Para muitos de nós, este contacto com os materiais usados em provas oficiais (como os sistemas de controlo eletrónico) foi uma estreia e uma oportunidade única de aprender.

“Perante todas as vivências que fomos experienciando ao longo desta manhã, podemos aprender um pouco mais sobre esta modalidade. Podemos ter contacto com os materiais que são utilizados em provas oficiais, desde as simples estacas ao sistema de controlo eletrónico utilizado.”

(Reflexão Prova de Orientação, 31 de outubro de 2024)

Outra atividade que se destacou pela sua dimensão e envolvimento logístico foi o corta-mato escolar, um evento que envolveu aproximadamente 350 alunos e exigiu uma preparação minuciosa. No dia anterior à prova, o núcleo de estágio, juntamente com o PC e o professor responsável pela atividade, mobilizou-se para montar todo o percurso, sinalizando a zona de partida e chegada, a volta pequena, a volta grande e o local da entrega de prémios, tudo isto debaixo de chuva intensa.

No dia da prova, as tarefas estavam bem distribuídas. Fiquei responsável pelo tratamento dos dados dos participantes, incluindo o controlo da ordem de chegada, registo de tempos e atualização da base de dados com participantes de última hora. Antes do início da prova, apoiei também os colegas na entrega dos dorsais, uma vez que alguns alunos chegaram em cima da hora.

Este evento foi uma verdadeira aula prática de gestão e organização. Após a prova, foi necessário preparar os dados para justificar as faltas e também para selecionar os alunos que representariam a escola no corta-mato regional. Quando chegou esse

momento, tive a oportunidade de acompanhar os alunos ao evento regional, apoiando-os logisticamente e emocionalmente durante toda a atividade.

O torneio de voleibol foi outra atividade que exigiu preparação, organização e adaptação. Planeado pelos professores do departamento, contaram com a nossa colaboração, sobretudo no lançamento das equipas para a realização dos quadros competitivos, na seleção dos árbitros (alunos voluntários) e na gestão de presenças e resultados.

Sendo eu o mais à vontade com o Excel, fiquei responsável por introduzir e tratar os dados relativos aos jogos e resultados, tarefa essencial para a fluidez das fases seguintes do torneio. No momento de início, deparei-me com uma situação inesperada: uma equipa tinha-se inscrito, mas a inscrição não havia sido entregue oficialmente, o que causou um atraso e obrigou à reorganização dos quadros competitivos. Apesar deste contratempo, o torneio decorreu num ambiente de grande respeito, entusiasmo e companheirismo.

A atividade mais marcante de todas, pelo envolvimento, complexidade e responsabilidade, foi, sem dúvida, a organização do torneio de Gira-Volei, planeado e dinamizado pelo núcleo de estágio.

Com meses de antecedência, começámos a desenhar o evento. Dividimos tarefas de forma equitativa, tendo em vista não sobrecarregar nenhum dos elementos. Entre as várias responsabilidades, desde criar o cartaz de divulgação (Anexo 7), elaborar as fichas de inscrição, definir data limite de entrega das fichas, efetuar a requisição de material junto da Associação de Voleibol do Porto, organizar os quadros competitivos, elaborar a lista de árbitros.

O PC teve um papel crucial neste processo, apoiando-nos na organização dos quadros competitivos, na montagem dos 12 campos e na supervisão global do evento. No primeiro dia do torneio, houve dificuldades especialmente na gestão dos espaços e organização dos árbitros, mas rapidamente nos adaptámos. A partir daí, tudo correu com fluidez e entusiasmo por parte dos participantes.

A minha função passou por ser o elo de ligação entre os diferentes espaços, recolhendo os resultados e atualizando os dados em tempo real, garantindo que nada se perdia e que as informações circulavam entre todos os responsáveis.

A magnitude desta atividade só ficou realmente clara depois de a vivermos por dentro. Até então, não imaginava o trabalho exigido para planejar e executar um evento desta dimensão. Foi uma lição de organização, comunicação e, acima de tudo, de trabalho em equipa.

Após o sucesso do torneio interno, o núcleo de estágio acompanhou os alunos ao Campeonato distrital de Gira-Volei, que decorreu no Parque da Cidade do Porto. Foi um momento especial para todos, onde os alunos puderam competir fora da escola, representar a EC, colocarem em prática todo o seu talento na modalidade de voleibol, com momentos de muito convívio perante os alunos da mesma escola e de outras escolas.

“De um ponto de vista global, a atividade foi extraordinária. Foi inspirador ver tantos jovens envolvidos com o voleibol, desde os mais novos até alguns já com mais de 18 anos, todos a vibrar com o jogo, a criar laços, a comunicar presencialmente, menos telemóveis, mais interação humana. Esta foi, sem dúvida, uma das grandes mais-valias do dia.”

(Reflexão Gira-Volei e Gira + - Gira-Volei Distrital, 17 de maio de 2025)

Mais tarde, tive ainda a felicidade, juntamente com o meu colega João, de acompanhar os alunos ao Campeonato Nacional de Gira-Volei, realizado na cidade da Guarda. Esta experiência foi memorável, não só pelo nível competitivo e organizativo, mas também pela partilha entre escolas de todo o país, num ambiente de fair play, respeito e paixão pela modalidade.

Estes eventos e atividades não foram apenas oportunidades para desenvolver competências técnicas e organizacionais. Foram momentos de aprendizagem profunda, onde tive contacto com o verdadeiro espírito do que é ser professor, alguém que planeia, organiza, acompanha, resolve, partilha e, acima de tudo, inspira.

A EC vive a EF com intensidade e significado. A ligação que se sente entre alunos, professores e estagiários nestes momentos de convívio e competição saudável foi, para mim, uma confirmação da importância que o desporto tem na formação integral do aluno.

Todas as experiências que vivi ao longo destas atividades contribuíram, de forma inequívoca, para que me tornasse um melhor profissional e uma pessoa mais sensível ao valor da comunidade escolar. Foi nesta entreaajuda, neste envolvimento, neste trabalho conjunto que se foi moldando não só o meu percurso, mas também a minha identidade como futuro professor.

4.3.5. O Envolvimento com a Comunidade Escolar

Ao longo de todo o EP, fui percebendo que ser professor vai muito além de preparar e dar aulas, é estar presente, ser uma referência, construir pontes e criar relações humanas com todos os elementos que fazem parte da comunidade escolar. O envolvimento com a comunidade não é um "extra", mas sim um dos pilares fundamentais para o bom funcionamento da escola e para o crescimento de todos os professores, assistentes operacionais, alunos e estagiários.

Desde o primeiro dia, tive a consciência de que não bastava estar focado apenas na minha turma ou nos conteúdos das aulas. Queria perceber o ambiente que me rodeava, compreender a dinâmica da escola e, acima de tudo, relacionar-me com as pessoas que ano após ano dão o seu melhor para que tudo se conjugue num excelente ambiente escolar. Por isso, uma das primeiras relações que procurei estabelecer foi com os assistentes operacionais. A sua presença constante, muitas vezes invisível para muitos, revelou-se essencial para o meu processo de adaptação e aprendizagem.

O contacto próximo com os assistentes operacionais foi para mim uma mais-valia, desde cedo se mostraram disponíveis, sempre com um sorriso no rosto, prontos a ajudar em tudo o que precisássemos. Mas mais do que isso, foram também fontes de informação valiosas sobre o ambiente da escola, as rotinas, os alunos, os espaços e as vivências dos anos anteriores. Com o tempo, criámos uma relação de amizade e respeito mútuo, algo que me fez sentir ainda mais parte da comunidade escolar.

Acredito que a verdadeira integração na escola também passa por estarmos atentos a tudo o que se realiza fora das aulas de EF. Estar a par das atividades interdisciplinares, dos projetos de outras disciplinas ou das manifestações culturais da escola, ajudou-me a ter uma visão mais ampla da realidade escolar. Momentos simples, como passar pelo polivalente e ver alunos mais novos a jogar ténis de mesa e perguntar se podia jogar com eles, ou ajudar os meus alunos a pintar uma tarja para a disciplina de Geografia, são exemplos claros de como estas interações fortalecem as ligações entre professor e aluno, mesmo fora da aula.

Estas pequenas ações que resultam da minha forma de estar em sociedade fez com que me aproximasse mais dos alunos, conhecê-los melhor e perceber os seus gostos, opiniões e dificuldades. Essa proximidade que se vai construindo fora do contexto formal da aula, muitas vezes reflete-se dentro dela através de um ambiente mais leve, confiante

e colaborativo. Quando os alunos sentem que o professor se interessa genuinamente por eles, criam-se laços de confiança que potenciam não só a relação pedagógica, mas também a sua abertura para aprender e evoluir.

Outra das formas de me envolver com a comunidade escolar foi integrar as atividades do DE, uma experiência riquíssima para conhecer outros alunos. Através das sessões de treino e competições, fui compreendendo melhor a realidade de muitos alunos, os seus contextos pessoais, o modo como interagem em grupo, a forma como vivem o desporto e o seu papel dentro da escola. Esta proximidade trouxe-me também maior sensibilidade para lidar com diferentes perfis de aluno, com ritmos e histórias de vida tão distintas.

Além disso, o facto de observar aulas de outros professores de EF foi essencial para ter uma perceção mais clara da diversidade de turmas existentes na escola. Cada grupo é único, e ter acesso a essas realidades permitiu-me refletir sobre o meu próprio estilo de ensino e sobre a forma como me deveria adaptar a diferentes contextos. Essa consciência reforçou a ideia de que, mesmo dentro da mesma escola, existem múltiplos ambientes criados pelos próprios alunos, que se identificam com diferentes práticas, espaços e vivências.

Estes exemplos mostram que o envolvimento com a comunidade escolar não é apenas desejável, é necessário. É ele que nos permite compreender as pessoas, o espaço e o tempo em que estamos inseridos. É ele que nos aproxima dos alunos, nos torna acessíveis, humanos e confiáveis. E é ele que nos ajuda a construir uma escola mais completa e relacional.

Perceber que um professor não se define apenas pela aula que dá, mas pela presença que tem na vida da escola é uma das aprendizagens que levo comigo. Porque é nos corredores, nos espaços informais e nos momentos espontâneos que muitas vezes se constroem as relações que transformam alunos e professores.

5. Desenvolvimento Profissional

5.1. O grau de motivação dos alunos em contexto de aula de Educação Física perante exercícios simples e complexos.

5.1.1. Introdução

O EP realizado na EC contemplava três grandes áreas de desempenho. No âmbito da Área 3, intitulada Desenvolvimento Profissional, procurámos, enquanto professores estagiários, identificar um tema que despertasse o nosso interesse, de forma a investigar, refletir sobre os problemas a ele associados e procurar soluções que contribuam para a sua resolução.

Escolhi abordar o tema da motivação, essencialmente por duas razões. A primeira prende-se com a evidente falta de motivação demonstrada por vários alunos da minha turma relativamente a determinadas matérias, mesmo tendo-lhes sido dada, no início do ano letivo, a possibilidade de escolher algumas modalidades em detrimento de outras. A segunda razão surgiu da observação de aulas de outros professores, nas quais percebi que o tempo efetivo de prática dos alunos era bastante reduzido, não por falta de incentivo dos docentes que procuravam constantemente estimulá-los, mas sim pela ausência de interesse dos próprios alunos em realizar as atividades propostas.

Face a estas situações, começaram a surgir algumas questões. Se um dos principais objetivos do professor de EF passa por motivar os alunos para a prática de atividade física e desportiva, torna-se essencial garantir que, nas próprias aulas de EF, os alunos se encontrem verdadeiramente motivados.

5.1.2. A motivação dos jovens em contexto escolar

A motivação dos alunos para a prática da EF no ensino secundário é fortemente influenciada por diversos fatores contextuais, entre os quais se destacam o ambiente escolar, o tipo de atividades propostas nas aulas e a forma como estas são dinamizadas. O ambiente motivador está associado à criação de uma atmosfera positiva, de apoio emocional e de oportunidades de sucesso, que favorecem a perceção de competência e autonomia dos alunos (Deci & Ryan, 2000).

Segundo a Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (1985, 2000), os alunos tendem a demonstrar maior motivação intrínseca, aquela movida pelo prazer e interesse pessoal, quando se sentem autónomos, competentes e socialmente

conectados. Neste contexto, a atuação do professor é decisiva, pois estratégias pedagógicas que promovem a participação ativa, a variedade de modalidades e a adaptação ao nível dos alunos podem aumentar o envolvimento e a adesão à disciplina (Ntoumanis, 2001; Standage et al., 2005).

Além disso, alguns estudos (e.g. Gonçalves et al., 2009; Simões et al., 2013) destacam que a repetição exaustiva de conteúdos ou a ausência de inovação metodológica podem conduzir à desmotivação. Os alunos valorizam experiências que proporcionem novidade, desafio adequado e sentido de progressão (Neves & Boruchovitch, 2004). Assim, a diversidade de práticas e a valorização das preferências dos alunos emergem como elementos-chave para a construção de aulas mais motivadoras.

5.1.3. A importância da educação física na escola

A EF desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, desde o 1º ciclo, passando pelo 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário. Esta disciplina vai além da promoção da atividade física, contribuindo significativamente para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social dos estudantes.

Segundo a Direção-Geral da Educação (DGE), a EF nestes níveis de ensino organiza-se em três áreas principais: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos. Esta estrutura visa proporcionar aos alunos experiências diversificadas que promovam a saúde, o bem-estar e a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis (DGE, 2018).

A prática regular de atividades físicas na escola favorece o desenvolvimento motor, contribuindo para a melhoria da coordenação, equilíbrio, força e resistência. Além disso, a EF desempenha um papel crucial na integração social dos alunos, promovendo valores como o respeito, a cooperação e o espírito de equipa. Estas experiências são essenciais para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima de jovens (Santos, 2021).

No ensino secundário, a EF assume um carácter mais reflexivo, incentivando os alunos a compreenderem a importância da atividade física para a saúde e a qualidade de vida. As aulas são orientadas para que os estudantes adquiram competências que lhes permitam manter uma prática física autónoma e consciente ao longo da vida (DGE, 2018).

Além dos benefícios físicos, a EF contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Através da participação em atividades

físicas, os alunos aprendem a lidar com desafios, a gerir emoções e a desenvolver habilidades de liderança e tomada de decisão (Santos, 2021).

Em suma, a EF é uma componente essencial do currículo escolar, promovendo o desenvolvimento holístico dos alunos e preparando-os para uma vida ativa e saudável.

5.1.4. O papel do professor como facilitador motivacional

A motivação constitui um dos pilares fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, sendo reconhecida como fator determinante para o envolvimento dos alunos e para a consolidação de aprendizagens significativas. No contexto da EF, esta dimensão assume uma relevância acrescida, uma vez que a experiência positiva ou negativa nas aulas pode influenciar a relação dos jovens com a prática de atividade física ao longo da vida. Neste sentido, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos técnicos e passa a assumir-se como um facilitador motivacional, responsável por criar um ambiente positivo, inclusivo e estimulante, que desperte nos alunos o gosto pelo movimento e pela adoção de estilos de vida ativos (Constantino, 2022).

A literatura educacional enfatiza que a motivação dos alunos depende em grande medida das condições criadas pelo professor. A Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) é um dos referenciais mais utilizados para compreender esta relação, defendendo que a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento promove níveis mais elevados de motivação intrínseca. Em EF, professores que apoiam a autonomia dos alunos, estruturam adequadamente as tarefas e demonstram envolvimento pessoal tendem a obter níveis superiores de participação e empenho (Silva, 2015). Assim, o papel do professor enquanto facilitador motivacional articula-se com a capacidade de responder a estas necessidades psicológicas básicas, criando contextos que potenciam o engajamento.

Diversos estudos reforçam que as estratégias pedagógicas adotadas são decisivas para estimular o envolvimento dos estudantes. Entre as mais eficazes destacam-se: a adaptação das tarefas de acordo com os diferentes níveis de aptidão dos alunos, a utilização de metodologias lúdicas e cooperativas, a oferta de escolhas que promovam autonomia e a valorização do progresso individual em detrimento da comparação social (Gonçalves & Carvalho, 2009). Estas práticas, quando consistentes, não apenas

contribuem para a melhoria das competências motoras, mas também favorecem a autoestima, a cooperação e a persistência.

A figura do professor é igualmente central pelo seu papel enquanto modelo de comportamento. Pesquisas recentes indicam que professores de EF que demonstram entusiasmo, paixão pela atividade física e estabelecem uma relação próxima e equilibrada com os alunos tendem a ter maior impacto na formação de hábitos saudáveis (Constantino, 2022). Do mesmo modo, a valorização da componente afetiva no processo educativo, expressa pela empatia, respeito e reconhecimento dos alunos, contribui para um clima motivacional positivo e inclusivo (Pereira, 2017).

Além disso, é importante reconhecer que o impacto motivacional do professor não se limita à dimensão escolar, estendendo-se à promoção de estilos de vida ativos. Segundo estudos realizados em contexto português, a influência de professores que privilegiam a motivação, a proximidade e a criatividade pedagógica é sentida mesmo após a conclusão da escolaridade, funcionando como estímulo à continuidade da prática desportiva e de atividade física (Constantino, 2022; Silva, 2015).

Apesar da sua relevância, o papel do professor como facilitador motivacional enfrenta desafios e limitações. Entre eles destacam-se a escassez de recursos materiais, a elevada heterogeneidade das turmas, a resistência de alguns alunos face a experiências negativas anteriores e a necessidade permanente de atualização dos professores em psicologia da motivação e metodologias inovadoras (Gonçalves & Carvalho, 2009). Assim, a formação contínua e o desenvolvimento profissional revelam-se cruciais para que os docentes possam desempenhar plenamente este papel.

5.2. Metodologia

5.2.1. Amostra

O presente estudo insere-se no âmbito da investigação quantitativa, assumindo um carácter descritivo-correlacional. A amostra é composta por 18 alunos de 11.º ano. Deste grupo, 6 alunos são do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com uma média de idades de 17 anos.

5.2.2. Instrumento

O instrumento utilizado para aferir o clima motivacional dos alunos foi a versão portuguesa do *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ)*, intitulada Questionário do Clima Motivacional Percebido no Desporto (Anexo 8). Esta versão foi desenvolvida por Fonseca e Biddle (1995b), com base no *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ)*, elaborado por Papaioannou (1994).

O questionário apresenta 19 itens que descrevem situações relacionadas com o clima motivacional nas aulas de EF. Para além destes, foram adicionadas duas questões relacionadas com a complexidade dos exercícios, de forma a enriquecer a análise do contexto específico das aulas observadas.

A escala utilizada é do tipo Likert, com cinco pontos de resposta:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Neutro
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo totalmente

Os alunos são convidados a classificar todas as afirmações com base na sua perceção pessoal, permitindo assim avaliar o tipo de clima motivacional promovido nas aulas.

5.2.3. Recolha e análise dos dados

A recolha de dados foi feita através da aplicação Google Forms, sendo gerado um link que posteriormente foi partilhado com os alunos na plataforma Teams. Os participantes foram devidamente informados de que as suas respostas seriam tratadas de forma anónima e confidencial, garantindo a proteção da sua identidade, tendo sido obtido o consentimento informado quer dos alunos quer dos seus encarregados de educação. No entanto, para efeitos de organização e análise, foi necessário que os alunos indicassem algumas informações pessoais básicas.

No que diz respeito à análise dos dados, procedeu-se inicialmente à transformação das respostas numéricas obtidas nos questionários em informação passível de interpretação. Para tal, recorreu-se ao software Microsoft Excel, que permitiu agrupar os dados obtidos em três categorias distintas: valores 1 e 2 foram considerados respostas

negativas, o valor 3 foi classificado como resposta neutra e os valores 4 e 5 como respostas positivas.

Seguidamente, procedeu-se a uma análise estatística descritiva, em que a soma das frequências de cada categoria foi convertida em percentagens relativas. Desta forma, foi possível identificar tendências e padrões nas perceções dos alunos, facilitando a compreensão dos resultados.

Por fim, os dados obtidos foram organizados em cinco tabelas, cada uma delas dedicada a um conjunto específico de itens avaliados, permitindo uma apresentação clara e estruturada da informação recolhida.

5.3. Apresentação dos Resultados

Mestria/Aprendizagem

A maioria dos alunos percebe um clima motivacional claramente positivo no que diz respeito à mestria e à aprendizagem (ver tabela 1). Relativamente à mestria, destaca-se que 89,9% dos alunos sentem que o professor fica satisfeito quando aprendem algo novo, sendo que existe unanimidade (100%) na percepção de que o professor valoriza a melhoria das suas técnicas e reconhece o progresso de todos. No que se refere à aprendizagem, os resultados também são bastante positivos: os alunos afirmam ficar satisfeitos quando aprendem novas técnicas ou jogos (100%), consideram que o que aprendem os motiva a continuar a praticar (77,7%), sentem satisfação quando adquirem novos conhecimentos (94,4%), quando se esforçam para aprender (94,4%) e, ainda, quando executam corretamente um exercício aprendido (94,4%).

Tabela 1 - Clima motivacional percebido pelos alunos sobre a Mestria/Aprendizagem

Itens considerados	% dos diferentes valores		
	Negativo (1 e 2)	Neutro (3)	Positivo (4 e 5)
Fico muito satisfeito/a quando aprendo novas técnicas ou jogos.	0%	0%	100%
Sinto que o/a professor/a fica satisfeito/a quando aprendo algo novo.	0%	11,1%	89,9%
O que aprendo motiva-me a continuar a praticar.	5,6%	16,7%	77,7%
Sinto que o/a professor/a fica satisfeito/a quando melhora com esforço.	0%	5,6%	94,4%
Aprendo coisas novas e fico satisfeito/a por isso.	0%	5,6%	94,4%
Sinto que o/a professor/a fica satisfeito/a quando melhora as minhas técnicas.	0%	0%	100%
Fico satisfeito/a quando me esforço para aprender.	0%	5,6%	94,4%
Sinto que o/a professor/a fica satisfeito/a quando todos melhoram.	0%	0%	100%
Fico muito satisfeito/a quando executo corretamente um exercício que aprendi.	0%	5,6%	94,4%

Medo de errar

No que diz respeito ao medo de errar, as respostas tendem a ser mais equilibradas (ver tabela 2). Metade da turma (50%) afirma não ter medo de tentar coisas em que possa cometer erros, (55,6%) dos alunos não tem medo de cometer erros e de fazer coisas que possam cometer erros, por fim mais de metade dos alunos da turma não têm medo de fazer coisas erradas (66,7%).

Tabela 2 - Clima motivacional percebido pelos alunos sobre o medo de errar

Itens considerados	% dos diferentes valores		
	Negativo (1 e 2)	Neutro (3)	Positivo (4 e 5)
Tenho medo de cometer erros.	55,6%	16,7%	27,7%
Tenho medo de fazer coisas erradas.	66,7%	11,1%	22,2%
Tenho medo de tentar coisas em que possa cometer erros.	50%	16,7%	33,3%
Tenho medo de fazer coisas em que possa cometer erros.	55,6%	11,1%	33,3%

Ênfase do Professor na Habilidade

Relativamente à ênfase do professor na habilidade (ver tabela 3), grande parte dos alunos afirmam que não concordam que o professor valoriza somente aqueles que ganham (94,4), só dá atenção àqueles que fazem bem os exercícios (94,4%) e que dá mais atenção a quem é bom no desporto (83,3%).

Tabela 3 - Clima motivacional percebido pelos alunos sobre a ênfase do Professor na Habilidade

Itens considerados	% dos diferentes valores		
	Negativo (1 e 2)	Neutro (1 e 2)	Positivo (1 e 2)
Acho que o/a professor/a valoriza principalmente quem ganha.	94,4%	5,6%	0%
Tenho a sensação de que o/a professor/a só dá atenção a quem faz bem os exercícios.	94,4%	5,6%	0%
Acho que o/a professor/a dá mais atenção a quem é bom no desporto.	83,3%	11,1%	5,6%

Competição/Comparação

Os resultados apresentados na tabela 4, indicam que a maioria dos alunos compete e compara-se entre si. Grande parte dos alunos tenta fazer melhor que os outros colegas (72,2%), ficam satisfeitos quando fazem melhor que os outros colegas (72,2%) e sentem-se mais satisfeitos quando fazem melhor que os outros (55,6%).

Tabela 4 - Clima motivacional percebido pelos alunos sobre a competição/comparação.

Itens considerados	% dos diferentes valores		
	Negativo (1 e 2)	Neutro (1 e 2)	Positivo (1 e 2)
Tento fazer melhor do que os meus colegas.	11,1%	16,7%	72,2%
Fico muito satisfeito/a quando faço melhor do que os outros.	0%	27,8%	72,2%
Sinto-me mais satisfeito/a quando faço melhor do que os outros.	16,7%	27,8%	55,6%

Complexidade dos exercícios

Relativamente à complexidade dos exercícios, houve um maior equilíbrio nas respostas dadas pela turma (ver tabela 5). Metade dos alunos (50%) afirmam que se sentem mais concentrados e envolvidos na aula quando os exercícios são desafiantes e às vezes perdem o interesse na aula quando os exercícios são demasiado simples. Aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos alunos da turma não têm uma opinião formada sobre estas duas premissas.

Tabela 5 - Clima motivacional percebido pelos alunos sobre a complexidade dos exercícios.

Itens considerados	% dos diferentes valores		
	Negativo (1 e 2)	Neutro (1 e 2)	Positivo (1 e 2)
Quando os exercícios são desafiantes, sinto-me mais concentrado/a e envolvido/a na aula.	22,2%	27,8%	50%
Quando os exercícios são muito simples, às vezes perco o interesse na aula.	27,8%	22,2%	50%

5.4. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos permitem uma reflexão aprofundada sobre o clima motivacional percebido pelos alunos de uma turma do 11.º ano. De forma geral, predomina a percepção de um ambiente positivo, centrado na mestria e na aprendizagem, mas coexistem dimensões que remetem para a comparação social, a competição e algum receio de errar, aspetos que ajudam a compreender a complexidade das dinâmicas motivacionais no contexto escolar.

No que respeita à mestria e à aprendizagem, os resultados revelam índices extremamente positivos. A maioria dos alunos percebe que o professor valoriza o progresso, o esforço e a melhoria de todos, independentemente do seu nível de competência. Para além disso, demonstram elevada satisfação com a aquisição de novos conhecimentos, com o esforço despendido e com a execução correta das tarefas. Estes dados vão ao encontro da literatura que destaca os efeitos positivos de um clima orientado para a mestria, associado a maior motivação intrínseca, persistência e bem-estar (e. g. Papaioannou et al., 2007). À luz da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), esta percepção reflete a satisfação das necessidades psicológicas de competência, autonomia e relação, fundamentais para aprendizagens mais profundas.

Relativamente ao medo de errar, os resultados mostram uma tendência mais equilibrada: se, por um lado, uma parte significativa dos inquiridos afirma não sentir receio de cometer erros, por outro, subsiste um grupo de alunos que ainda manifesta alguma hesitação perante essa possibilidade. A literatura explica esta dualidade: em clima de mestria, o erro é entendido como parte integrante da aprendizagem; em clima de desempenho, assume-se como ameaça à competência e à autoestima (Sagar & Stoeber, 2009; Ames, 1992). Apesar da maioria dos alunos apresentar uma percepção positiva, este dado alerta para a necessidade de reforçar estratégias pedagógicas que promovam o erro como oportunidade de desenvolvimento.

Na dimensão da ênfase na habilidade, os dados são particularmente encorajadores: a maioria dos alunos não sente que o professor valorize apenas os mais competentes ou que dê atenção exclusiva a quem tem melhores desempenhos. Pelo contrário, percebem práticas docentes inclusivas, centradas no esforço e no progresso de todos. Esta percepção contrasta com investigações que associam a ênfase exclusiva na habilidade a maiores níveis de ansiedade e menor prazer (Treasure & Roberts, 1995), confirmando

que um clima de equidade contribui para uma maior motivação e envolvimento (Morgan, Kingston, & Sproule, 2005).

Contudo, ao analisar a dimensão da comparação e da competição, constata-se que uma parte relevante dos alunos encontra motivação em superar os colegas, sentindo satisfação acrescida quando o conseguem. Este resultado revela a presença de dinâmicas associadas ao clima de desempenho (Nicholls, 1989). Embora a competição possa, em alguns casos, estimular o esforço (Ames, 1992), também pode gerar ansiedade e reduzir a motivação intrínseca a longo prazo (Duda & Nicholls, 1992). Assim, no contexto da aula importa encontrar um equilíbrio: utilizar a competição como fator de motivação extrínseca, mas sempre reforçando que o progresso pessoal deve prevalecer sobre a mera comparação social.

Por fim, no que diz respeito à complexidade dos exercícios, os resultados mostram uma diversidade de percepções. Metade dos inquiridos refere sentir-se mais envolvida quando as tarefas são desafiantes, e alguns reconhecem perder interesse quando estas são demasiado simples. Contudo, cerca de um quarto dos alunos não manifesta uma opinião clara sobre estas questões. Este cenário é consistente com a teoria do fluxo (Csikszentmihalyi, 1990), que destaca a importância do equilíbrio entre desafio e competência para o envolvimento. Assim, o professor deve procurar diferenciar as tarefas, ajustando os níveis de dificuldade às competências dos alunos, garantindo que todos se mantêm motivados (Shernoff et al., 2003).

5.5. Conclusão

O presente estudo permitiu compreender como os alunos de uma turma do 11.º ano percecionam o clima motivacional nas suas aulas, revelando uma realidade marcada por contrastes, mas com predominância de aspetos positivos. A satisfação com a aprendizagem, o reconhecimento do esforço e a valorização do progresso individual mostram que o professor conseguiu criar um ambiente assente na mestria, onde todos se sentem capazes de evoluir e participar ativamente. Esta percepção é, para mim, particularmente significativa, porque confirma que, quando o foco está no processo e não apenas no resultado, os alunos demonstram maior motivação e envolvimento.

Contudo, a análise também deixou claro que o caminho da educação é sempre plural e complexo. O facto de ainda existir um grupo de alunos que revela medo de errar

recorda-nos que a escola continua a ser, para alguns, um espaço onde o receio de falhar pesa mais do que a vontade de tentar. Este dado, longe de ser um obstáculo, deve ser visto como uma oportunidade para reforçar práticas pedagógicas que normalizem o erro enquanto parte natural do desenvolvimento.

Do mesmo modo, a presença de alguma comparação e competição entre colegas não deve ser ignorada. Apesar de poder funcionar como estímulo, sabemos que este tipo de motivação é frágil e pode desviar o foco da verdadeira aprendizagem. Aqui, a missão do professor passa por encontrar o equilíbrio: mostrar que superar-se a si próprio vale sempre mais do que superar os outros.

Por fim, a questão da complexidade dos exercícios recorda-nos que cada turma é um mosaico de diferentes necessidades e perfis. Para uns, o desafio é o motor que os mantém envolvidos; para outros, a simplicidade pode ser suficiente. Cabe ao professor ajustar a bússola, garantindo que todos encontram no caminho percorrido uma razão para continuar.

Ainda assim, importa reconhecer as limitações do estudo, uma vez que os resultados se baseiam exclusivamente em questionários. Seria interessante, em investigações futuras, complementar esta análise com dados relativos ao tempo de prática efetiva dos alunos. A conjugação destas duas dimensões, perceções subjetivas e indicadores objetivos de envolvimento poderia oferecer uma visão mais completa do clima motivacional no contexto escolar.

5.6. Referências Bibliográficas

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Constantino, D., Marques, C., Silva, C., Furão, D., Calado, M., & Vieira, F. (2022). As características dos Professores de Educação Física que influenciam um estilo de vida ativo e saudável. *Germinare—Revista Científica Do Instituto Piaget*, (2), 17-32.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais - Educação Física - Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290–299.
- Fonseca, A.; Biddle, S. (1995b). Questionário do Clima Motivacional no Desporto. Trabalho não publicado. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade do Porto.
- Gonçalves, C., & Carvalho, L. (2009). *A motivação nas aulas de Educação Física: uma abordagem prática*. *Revista EFDeportes*, 14(138).
- Gonçalves, C. E., Silva, M. J. C., Carvalho, H. M., & Gonçalves, A. (2009). Influência da motivação na prática da EF escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 30(2), 233–246.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257–285.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 20, 77-85
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to understanding motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, pp. 11-20.

- Papaioannou, A., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., & Sagovits, A. (2007). Social agents, achievement goals, satisfaction and academic achievement in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(2), 211–223.
- Pereira, J. (2017). *Motivação nas aulas de Educação Física: perspectiva dos alunos sobre o papel do professor*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu.
- Sagar, S. S., & Stoeber, J. (2009). Perfectionism, fear of failure, and affective responses to success and failure: The central role of fear of experiencing shame and embarrassment. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(5), 602–627.
- Santos, V. A. (2021). A importância da Educação Física escolar na formação do indivíduo. *Sports Job*.
- Shermoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shermoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176.
- Silva, M. (2015). *Estratégias motivacionais do professor e envolvimento dos alunos na educação física*. Universidade Lusófona.
- Simões, F., & Campos, M. J. (2013). O papel do professor na motivação dos alunos. *Revista Motricidade*, 9(4), 3–10.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411–433.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47(4), 475–489.

6. Conclusões e perspectivas para o futuro

O EP passou de forma surpreendentemente rápida, deixando a sensação de que ainda havia muito para viver e aprender. Foi um ano intenso e transformador, no qual tive a oportunidade de transmitir conhecimentos aos meus alunos, mas, acima de tudo, de aprender com eles. Esta experiência tornou-se o alicerce do meu crescimento pessoal e profissional, permitindo-me compreender melhor o papel do professor de EF e a sua influência no desenvolvimento integral dos alunos.

A presença e orientação do PC, da PO e do núcleo de EP foram determinantes neste processo. Cada conselho, cada reunião e cada reflexão conjunta contribuíram para moldar a minha identidade docente, incentivando-me a olhar criticamente para as minhas práticas e a procurar constantemente soluções para os desafios que surgiam.

Ao longo do estágio, percebi que os alunos são únicos e que cada um possui o seu próprio ritmo de aprendizagem. Este reconhecimento tornou-me mais sensível à necessidade de adaptar estratégias de ensino, compreender as dificuldades individuais e valorizar cada pequena conquista. O planeamento revelou-se uma ferramenta essencial para garantir uma intervenção intencional e estruturada, mas aprendi que deve ser, acima de tudo, flexível e capaz de se ajustar às imprevisibilidades do contexto escolar, aos recursos disponíveis e às necessidades dos alunos.

Percebi, ser professor é muito mais do que transmitir conteúdos ou ensinar técnicas. É ser um prático reflexivo, capaz de questionar as suas ações e procurar melhorar a cada dia. É ser o amigo que escuta, o conselheiro que orienta, a presença que inspira confiança. É deixar um pedaço de nós em cada aluno, na esperança de que, mesmo com o passar do tempo, o gosto pela EF e pela prática de atividade física e desportiva continue presente nas suas vidas.

Mais do que um simples encerramento de ciclo, este estágio representa o início de uma caminhada que será feita de aprendizagens contínuas, de novas experiências e de uma busca permanente pela melhor versão de mim próprio enquanto professor. Acredito que o legado que deixei nos meus alunos não se mede apenas em resultados ou classificações, mas sim na motivação, no respeito e no entusiasmo que juntos construímos ao longo deste ano.

7. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42.
- Alarcão, I. (2001). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. S. T. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª ed. revista e desenvolvida). Coimbra: Livraria Almedina.
- Araújo, F. M. R. D. (2015). A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem.
- Assis, R. M., Oliveira, M., & Santos, N. (2013). Planejamento de ensino: Algumas sistematizações. *Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia*, 1(4). doi: 10.5216/rir.v1i4.214
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. (2009). *The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review*. Research Papers in Education, 24(1), 1–27.
- Barros, H. J. P. C. (2019). *Relatório final de estágio pedagógico realizado na Escola Secundária de Mem Martins*. Universidade de Lisboa.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2002). Os estágios curriculares: Contributo para a formação dos licenciados da Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Actas do Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 287-296). Guimarães: Universidade do Minho.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 32.

- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307-323.
- Cunha, F. A. (2004). Feedback como Instrumento Pedagógico. *Revista Digital - Buenos Aires - Ano 9 - N° 66* - Novembro de 2003.
- Cunha, A. (2008). Ser professor - bases de uma sistematização teórica. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em revista*, 11(2), 41-52.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- da Silva, D. O., Santos, R. B. O., & de Queiroz, N. R. (2021). Perfil ideal do professor do século XXI. *Research, Society and Development*, 10(7), e12310716356-e12310716356.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. Diário da República n.º 48/1991, Série I-A de 1991-02-26.
- Derri, V., Papamitrou, E., Vernadakis, N., Koufou, N., & Zetou, E. (2014). Early professional development of physical education teachers: effects on lesson planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 778–783.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais - Educação Física - Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Dubar, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação. Porto Alegre*, 182-188.

- Galvão, C. (1998). Profissão professor: O início da prática profissional. (Dissertação de Doutoramento), Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Gomes, A. (2023). *Estágio profissional: a construção profissional e pessoal de um (futuro) professor de educação física*. Universidade do Porto.
- Gonçalves, Carolina & Tomás, Catarina. "A prática de ensino supervisionada em Portugal: vozes e posicionamentos do(as) estudantes-estagiários(as)". *Educação e Pesquisa*, 45 (2019)
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. *Educação física escolar: Referências para o ensino de qualidade*, 109–118.
- Jones, R., Armour, K., & Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach. *Sport Education and Society*, 8(2), 213-229.
- Knowles, Z., Borrie, A., & Telfer, H. (2005). Towards the reflexive sport coach: issues of context, education and application. *Ergonomics*, 48 (11-14), 1711-1720.
- Korthagen, Fred; Vasalos, Angelo. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, London, v. 11, n. 1, p. 47-71, Aug. 2005.
- Larrivee, Barbara. Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. *New Educator*, New York, v. 4, n. 2, p. 87-106, 2008.
- Linhares, P. C. A., da Silva Irineu, T. H., da Silva, J. N., de Figueredo, J. P., & de Sousa, T. P. (2014). A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. *Revista Terceiro Incluído*, 4(2), 115-127.
- Lyle, J., & Cushion, C. (2016). *Sport coaching concepts: A framework for coaching practice*. Routledge.
- Machado, C. (1996). Tornar-se professor – Da idealização à realidade. (Dissertação de Doutoramento em Psicologia Educacional), Évora: Universidade de Évora Departamento de Pedagogia.

- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of sports science*, 21(11), 883-904.
- Magill, Richard A. Aprendizagem motora: conceitos e aplicações. 2000, 5. ed. São Paulo: Blucher, 2000.
- Matos, Z. (2009). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (1995). (Org.) *Profissão professor. Portugal*: Porto, 2. ed., 1995. Cúmplices ou reféns? Nova Escola. São Paulo: Abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003.
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian journal of adult learning*, 54(2), 54-77
- Parlebas, P. (1999). *Jogos, motricidade e educação física*. Porto: Campo das Letras.
- Piéron, M. & Delmelle, R. (1982). Augmented Feedback in Teaching Physical Education: Responses from the Students. In M. Piéron and J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teacher in Physical Education* (pp. 141-150). Liège: AIESEP.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Resende, R., Sequeira, P., & Sarmento, H. (2016). Coaching and coach education in Portugal. *International Sport Coaching Journal*, 3(2), 178 –183.
doi:10.1123/iscj.2016-0038.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Rosado, A., Mesquita, I., Breia, I., & Januário, N. (2008). *Athlete's Retention of Coach's Instruction on Task Presentation and Feedback*. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 1, 8, 19-30.
- Sáenz-López, P. (2011). Describing problems experienced by spanish novice physical education teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, 4(1), 1–9.
- Shön, D. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books.

- Silva, E. M. F. R., Valenzuela Contreras, L. M., & Mendes, N. S. P. (2020). O contributo da educação física para a formação de indivíduos fisicamente cultos: Uma perspectiva portuguesa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 42, 1–8.
- Silva, T. (2009). Elementos para a compreensão da reflexão em situação de Estágio Pedagógico: um estudo de caso com um estudante-estagiário de Educação Física. (Dissertação de Mestrado), Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silveira, G. C. P. P. D. S., Batista, P. M. F., & Pereira, A. L. T. N. (2014). O perfil do professor cooperante no contexto da supervisão de estágio profissional: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Revista da Educação Física/UEM*, 25(2), 309-321.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). *Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships*. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Tardif, M. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, (4), 215-233.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). AIDU - Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Poio, Pontevedra, Espanha.
- Vealey, R. S. (2007). *Mental Skills Training in Sport*. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3rd ed., pp. 287–309). Hoboken, NJ: Wiley.

ANEXOS

Anexo I - Questionário individual entregue na aula de apresentação



Questionário Individual dos Alunos AEE 24-25

B I U  

Este questionário serve para conhecer um pouco mais sobre cada um de vós.

Nome Completo *

Texto de resposta curta

Data de Nascimento *

Dia, mês, ano 

Idade *

Texto de resposta curta

Nacionalidade *

Texto de resposta curta

Desporto Preferido *

Texto de resposta curta

Passatempo Preferido *

Texto de resposta curta

Disciplina Preferida *

Texto de resposta curta

Praticas algum desporto? *

☐ Sim

☐ Não

Se respondeste sim, que desporto praticas?

Texto de resposta curta

Tens problemas de saúde *

Texto de resposta curta

Toma medicação? *

Se a resposta é sim, qual o nome do medicamento.

Texto de resposta curta

No futuro, que profissão gostavas de ter? *

Texto de resposta curta

Anexo II - Planejamento anual

Ano Letivo 2024/2025																																				
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo		
09/09/24	10/09/24	11/09/24	12/09/24	13/09/24	14/09/24	15/09/24	16/09/24	17/09/24	18/09/24	19/09/24	20/09/24	21/09/24	22/09/24	23/09/24	24/09/24	25/09/24	26/09/24	27/09/24	28/09/24	29/09/24	30/09/24	01/10/24	02/10/24	03/10/24	04/10/24	05/10/24	06/10/24	07/10/24	08/10/24	09/10/24	10/10/24	11/10/24	12/10/24	13/10/24		
Férias							Folga	Aula 1 Cont.	Reunião Semanal	Aula 2/3 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 4 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 5/6 Cont.	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 7 Ext. (B, C, D)	Reunião Semanal	Aula 8/9 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 10 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 11/12 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 13 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 14/15 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana
16/10/24	17/10/24	18/10/24	19/10/24	20/10/24	21/10/24	22/10/24	23/10/24	24/10/24	25/10/24	26/10/24	27/10/24	28/10/24	29/10/24	30/10/24	31/10/24	01/11/24	02/11/24	03/11/24	04/11/24	05/11/24	06/11/24	07/11/24	08/11/24	09/11/24	10/11/24	11/11/24	12/11/24	13/11/24	14/11/24	15/11/24	16/11/24	17/11/24	18/11/24	19/11/24	20/11/24	
Folga	Aula 16 Cont.	Reunião Semanal	Aula 17/18 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 19 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 20 Ext. (B, C)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 21 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 22 Ext. (B, C)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 23 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 24/25 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 26 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 27/28 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 29 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 30/31 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	
27/11/24	28/11/24	29/11/24	30/11/24	01/12/24	02/12/24	03/12/24	04/12/24	05/12/24	06/12/24	07/12/24	08/12/24	09/12/24	10/12/24	11/12/24	12/12/24	13/12/24	14/12/24	15/12/24	16/12/24	17/12/24	18/12/24	19/12/24	20/12/24	21/12/24	22/12/24	23/12/24	24/12/24	25/12/24	26/12/24	27/12/24	28/12/24	29/12/24	30/12/24	31/12/24		
Folga	Aula 32 Cont.	Reunião Semanal	Aula 33/34 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 35 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 36/37 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 38 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 39 Ext. (B, C)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 40 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 41/42 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 43 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 44/45 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 46 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 47/48 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	
03/01/25	04/01/25	05/01/25	06/01/25	07/01/25	08/01/25	09/01/25	10/01/25	11/01/25	12/01/25	13/01/25	14/01/25	15/01/25	16/01/25	17/01/25	18/01/25	19/01/25	20/01/25	21/01/25	22/01/25	23/01/25	24/01/25	25/01/25	26/01/25	27/01/25	28/01/25	29/01/25	30/01/25	31/01/25	01/02/25	02/02/25	03/02/25	04/02/25	05/02/25			
Folga	Aula 49 Cont.	Reunião Semanal	Aula 50/51 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 52 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 53/54 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 55 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 56/57 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 58 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 59/60 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 61 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 62/63 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 64 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 65/66 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	
10/02/25	11/02/25	12/02/25	13/02/25	14/02/25	15/02/25	16/02/25	17/02/25	18/02/25	19/02/25	20/02/25	21/02/25	22/02/25	23/02/25	24/02/25	25/02/25	26/02/25	27/02/25	28/02/25	29/02/25	01/03/25	02/03/25	03/03/25	04/03/25	05/03/25	06/03/25	07/03/25	08/03/25	09/03/25	10/03/25	11/03/25	12/03/25	13/03/25	14/03/25			
Folga	Aula 67 Cont.	Reunião Semanal	Aula 68/69 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 70 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 71/72 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 73 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 74/75 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 76 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 77/78 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 79 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 80/81 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 82 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 83/84 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	
20/03/25	21/03/25	22/03/25	23/03/25	24/03/25	25/03/25	26/03/25	27/03/25	28/03/25	29/03/25	30/03/25	31/03/25	01/04/25	02/04/25	03/04/25	04/04/25	05/04/25	06/04/25	07/04/25	08/04/25	09/04/25	10/04/25	11/04/25	12/04/25	13/04/25	14/04/25	15/04/25	16/04/25	17/04/25	18/04/25	19/04/25	20/04/25	21/04/25	22/04/25			
Folga	Aula 85 Cont.	Reunião Semanal	Aula 86/87 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 88 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 89/90 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 91 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 92/93 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 94 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 95/96 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 97 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 98/99 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 100 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 101/102 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	
27/04/25	28/04/25	29/04/25	30/04/25	01/05/25	02/05/25	03/05/25	04/05/25	05/05/25	06/05/25	07/05/25	08/05/25	09/05/25	10/05/25	11/05/25	12/05/25	13/05/25	14/05/25	15/05/25	16/05/25	17/05/25	18/05/25	19/05/25	20/05/25	21/05/25	22/05/25	23/05/25	24/05/25	25/05/25	26/05/25	27/05/25	28/05/25	29/05/25	30/05/25			
Folga	Aula 103 Cont.	Reunião Semanal	Aula 104/105 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 106 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 107/108 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 109 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 110/111 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 112 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 113/114 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 115 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 116/117 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 118 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 119/120 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	
04/06/25	05/06/25	06/06/25	07/06/25	08/06/25	09/06/25	10/06/25	11/06/25	12/06/25	13/06/25	14/06/25	15/06/25	16/06/25	17/06/25	18/06/25	19/06/25	20/06/25	21/06/25	22/06/25	23/06/25	24/06/25	25/06/25	26/06/25	27/06/25	28/06/25	29/06/25	30/06/25	01/07/25	02/07/25	03/07/25	04/07/25	05/07/25	06/07/25	07/07/25			
Folga	Aula 121 Cont.	Reunião Semanal	Aula 122/123 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 124 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 125/126 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 127 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 128/129 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 130 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 131/132 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 133 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 134/135 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 136 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 137/138 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	
11/07/25	12/07/25	13/07/25	14/07/25	15/07/25	16/07/25	17/07/25	18/07/25	19/07/25	20/07/25	21/07/25	22/07/25	23/07/25	24/07/25	25/07/25	26/07/25	27/07/25	28/07/25	29/07/25	30/07/25	31/07/25	01/08/25	02/08/25	03/08/25	04/08/25	05/08/25	06/08/25	07/08/25	08/08/25	09/08/25	10/08/25	11/08/25	12/08/25	13/08/25			
Folga	Aula 139 Cont.	Reunião Semanal	Aula 140/141 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 142 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 143/144 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 145 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 146/147 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 148 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 149/150 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 151 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 152/153 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 154 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 155/156 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	
18/08/25	19/08/25	20/08/25	21/08/25	22/08/25	23/08/25	24/08/25	25/08/25	26/08/25	27/08/25	28/08/25	29/08/25	30/08/25	31/08/25	01/09/25	02/09/25	03/09/25	04/09/25	05/09/25	06/09/25	07/09/25	08/09/25	09/09/25	10/09/25	11/09/25	12/09/25	13/09/25	14/09/25	15/09/25	16/09/25	17/09/25	18/09/25	19/09/25	20/09/25			
Folga	Aula 157 Cont.	Reunião Semanal	Aula 158/159 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 160 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 161/162 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 163 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 164/165 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 166 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 167/168 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 169 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 170/171 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 172 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 173/174 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	
25/09/25	26/09/25	27/09/25	28/09/25	29/09/25	30/09/25	01/10/25	02/10/25	03/10/25	04/10/25	05/10/25	06/10/25	07/10/25	08/10/25	09/10/25	10/10/25	11/10/25	12/10/25	13/10/25	14/10/25	15/10/25	16/10/25	17/10/25	18/10/25	19/10/25	20/10/25	21/10/25	22/10/25	23/10/25	24/10/25	25/10/25	26/10/25	27/10/25	28/10/25			
Folga	Aula 175 Cont.	Reunião Semanal	Aula 176/177 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 178 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 179/180 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 181 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 182/183 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 184 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 185/186 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 187 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 188/189 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 190 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 191/192 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	
02/11/25	03/11/25	04/11/25	05/11/25	06/11/25	07/11/25	08/11/25	09/11/25	10/11/25	11/11/25	12/11/25	13/11/25	14/11/25	15/11/25	16/11/25	17/11/25	18/11/25	19/11/25	20/11/25	21/11/25	22/11/25	23/11/25	24/11/25	25/11/25	26/11/25	27/11/25	28/11/25	29/11/25	30/11/25	01/12/25	02/12/25	03/12/25	04/12/25	05/12/25			
Folga	Aula 193 Cont.	Reunião Semanal	Aula 194/195 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 196 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 197/198 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 199 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 200/201 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 202 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 203/204 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 205 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 206/207 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 208 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 209/210 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	
09/12/25	10/12/25	11/12/25	12/12/25	13/12/25	14/12/25	15/12/25	16/12/25	17/12/25	18/12/25	19/12/25	20/12/25	21/12/25	22/12/25	23/12/25	24/12/25	25/12/25	26/12/25	27/12/25	28/12/25	29/12/25	30/12/25	31/12/25	01/01/26	02/01/26	03/01/26	04/01/26	05/01/26	06/01/26	07/01/26	08/01/26	09/01/26	10/01/26	11/01/26			
Folga	Aula 211 Cont.	Reunião Semanal	Aula 212/213 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 214 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 215/216 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula 217 Ext. (B, C)	Reunião Semanal	Aula 218/219 Ext. (B, C, D)	Folga	Fin de Semana	Folga	Aula																	

Anexo IV - Roulement des espaces

OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS 2024/2025																													
		SEGUNDA					TERÇA					QUARTA					QUINTA					SEXTA							
		INICIO	FIM	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	GIN.	CEN.	PAV.	EXT.	EXT.	
S	E	8.00	8.50	7C	11H	5D	11D	9B			11G		8E		7B	8B	11E	9E	11C	11B	11DCG	12B	8D	12G	9D	8F	12E		10F
		8.55	9.45	7C	11H	12G	7E	9B	8C	11G	12E	8E	12DCG	12I	8B	11E	9E		11B	11DCG	6C	7F	11A	9D	11I	12E	11AE	10F	
		10.00	10.50	7A	10I	12G	11F	12I	8C	11E	12H	9B	12DCG	12I	9A	10A	10EM	11I	11F	10DCG	6C	10D	11G	8A	11I	12F	11AE	10B	
		11.05	11.55	7A	9A		11F	7B	7F	11A	12H	9B	10E		12AE	10A	10EM		7C	10DCG	12A	7E	11E	8A	9A	12E	9C	10B	
		12.00	12.50		9A	9D	7D	7B	7F	11A		9C	10J	9C	12AE	12D	7A				12A	7E	11E	11H	9B	12E	9C		
M	A	14.10	15.00	10B	10L		8F	12F			11B		10AE	10G	6C	8A			11D	12C	10C	10H		10J	6B				
		15.15	16.05	10F	12B	10C	8F	12F		10H	10AE	10G	5D	7D	10I	9B			11D	12C	12EM	10H		10J	11C	9A	9B	10A	
		16.20	17.10	10D	12B	5C		12D	8A	10E	11EM	8D	10C	5D	7D	10I	9B		9D	12H	12EM	8E		10E	11C	9A	9E	10A	
		17.15	18.05	10D	12A	6D	8B	12D	8A	10E	11EM	8D	10C						9D		10G			10E	6A	8C		10L	
N	A	8.00	8.50	11D	5B	7C	11H	5D	8E			11G		8E	9E	11C	7B	8B	11E		8D	12G	11B	11DCG	12B	8F	12E		10F
		8.55	9.45	7E	9B	7C	11H	12G	8E	12DCG	8C	11G	12E	9E		12I	8B	11E	7F	11A	11B	11DCG	6C	11AE	10F	8D	11I	12E	
		10.00	10.50	11F	12I	7A	10I	12G	8B	12DCG	8C	11E	12H	10EM	11I	12I	9A	10A	10D	11G	11F	10DCG	6C	11AE	10B	8A	11I	12F	
		11.05	11.55	11F	7B	7A	9A		8B	10E	7F	11A	12H	10EM			12AE	10A	7E	11E	7C	10DCG	12A	9C	10B	8A	9A	12E	
		12.00	12.50	7D	7B		8A	9D	9C	10J	7F	11A			7A		8C	12AE	12D	7E	11E		9C		11H	9B	12E		
B	A	14.10	15.00	8F	12F	10B	10L		10AE	10G		11B			6C	8A			10H		11D	12C	10C		10J	6B			
		15.15	16.05	8F	12F	10F	12B	8C	10AE	10G		11B	10H	9B		5D	7D	10I	10H		11D	12C	12EM	9B	10A	10J	11C	9A	
		16.20	17.10	12D	10D	12B	5C	8D	8A	10E	11EM	9B		5D	7D	10I	9B		9D	12H	12EM	8E		10E	10A	10E	11C	9A	
		17.15	18.05	8B	12D	10D	12A	6D	8D	10C	8A	10E	11EM						9D		10G			10L	10E	8A	8C		
S	E	8.00	8.50	11H	5D	11D	9B	7C	11G			11G		8E	8B	11E	9E	11C	7B	11DCG	12B	8D	12G	11B	8F	12E		10F	9D
		8.55	9.45	11H	12G	7E	9B	7C	11G	12E	8E	12DCG	8C	9B	8B	11E	9E		12I	11DCG	6C	7F	11A	11B	12E	11AE	10F	8D	
		10.00	10.50	10I	12G	11F	12I	7A	11E	12H	8B	12DCG	8C	9A	10A	10EM	11I	12I	11DCG	6C	10D	11G	11F	11I	12E	11AE	10B	8A	
		11.05	11.55	9A		11F	7B	7A	11A	12H	8B	10E	7F	12AE	10A	10EM			10DCG	12A	7E	11E	7C	9A	12E	9C	10B	8A	
		12.00	12.50	9A	9D	7D	7B		11A			9C	10J	7F	12AE	12D	7A		8C		12A	7E	11E		9B	12E	9C	11H	
M	A	14.10	15.00	10L		8F	12F	10B	11B		10AE	10G		8A			6C	12C	10C	10H		11D	12C	10C		10J			
		15.15	16.05	12B	5C	8F	12F	10F	10G	12C	10H	10AE	10G		7D	10I	9B		5D	12C	12EM	10H		11D	11C	9A	9B	10A	
		16.20	17.10	12D	10D	12B	5C		10C	10E	11EM	8D	10C	8A	10E	11EM	9B		9D	12H	12EM	8E		10E	10A	10E	11C	9A	
		17.15	18.05	12A	6D	8B	12D	10D	10E	11EM	8D	10C	8A						9D		10G			10L	10E	8A	8C		
N	A	8.00	8.50	9B	7C	11H	9D	11D			11G		8E	11C	7B	8B	11E	9E	12G	11B	11DCG	12B	8D	10F	8D	8F	12E		10F
		8.55	9.45	9B	7C	11H	12G	7E	12DCG	8C	11G	12E	8E		12I	8B	11E	9E		11B	11DCG	6C	7F	10F	8D	11I	12E	11AE	
		10.00	10.50	12I	7A	10I	12G	11F	12DCG	8C	11E	12H	9B	11I	12I	9A	10A	10EM	11G	11F	10DCG	6C	10D	10B	8A	11I	12F	11AE	
		11.05	11.55	7B	7A	9A		11F	10E	7F	11A	12H	9B			12AE	10A	10EM	11E	7C	10DCG	12A	7E	10B	8A	9A	12E	9C	
		12.00	12.50	7B		9A	9D	7D	10J	7F	11A		9C		8C	12AE	12D	7A	11E			12A	7E		11H	9B	12E	9C	
B	A	14.10	15.00	12F	10B	10L		8F	10G		11B		10AE		6C	8A			11D	12C	10C	10H		10J	6B				
		15.15	16.05	12F	10F	12B	5C	8F	10G		12C	10H	10AE	5D	7D	10I	9B		11D	12C	12EM	10H	10A	10J	11C	9A	9B		
		16.20	17.10	12D	10D	12B	5C		10C	8A	10E	11EM	8D		5D	7D	10I	9B		9D	12H	12EM	8E	10A	10E	11C	9A	9E	
		17.15	18.05	12D	10D	12A	6D	8B	10C	8A	10E	11EM	8D						9D		10G			10L	10E	8A	8C		
S	E	8.00	8.50	9D	10D	9B	7C	11H			11G		8E	11E	9E	11C	7B	8B		12B	8D	12G	11B	11DCG	12E		10F	8D	8F
		8.55	9.45	12G	7E	9B	7C	11H	12E	8E	12DCG	8C	11G	10A	11E	9E		12I	8B	9C	7F	11A	11B	11DCG	12E	11AE	10F	8D	11I
		10.00	10.50	12G	11F	12I	7A	10I	12H	9B	12DCG	8C	11E	10A	10EM	11I	12I	9A	9C	10D	11G	11F	10DCG	12F	11AE	10B	8A	11I	
		11.05	11.55		11F	7B	7A	9A		12H	9B	10E	7F	11A	10A	10EM			12AE	12A	7E	11E	7C	10DCG	12E	9C	10B	8A	9A
		12.00	12.50	9D	7D	7B		9A		9C	10J	7F	11A	12D	7A		8C	12AE	12A	7E	11E		12E	9C		11H	9B		
M	A	14.10	15.00	8F	12F	10B	10L		10AE	10G		11B		6C	8A			10H		11D	12C	10C		10J	6B				
		15.15	16.05	5C	8F	12F	10F	12B	10H	10AE	10G		12C	10I	9B		5D	7D	12EM	10H		11D	12C	9A	9B	10A	10J	11C	
		16.20	17.10	5C		12D	10D	12B	11EM	8D	10C	8A	10E	10I	9B		5D	7D	12EM	8E		9D	12H	10A	10E	11C	9A	9E	
		17.15	18.05	6D	8B	12D	10D	12A	11EM	8D	10C	8A	10E						9D		10G			9D	8C		10L	10E	8A
N	A	8.00	8.50	9D	10D	9B	7C	11H			11G		8E	11E	9E	11C	7B	8B		12B	8D	12G	11B	11DCG	12E		10F	8D	8F
		8.55	9.45	12G	7E	9B	7C	11H	12E	8E	12DCG	8C	11G	10A	11E	9E		12I	8B	9C	7F	11A	11B	11DCG	12E	11AE	10F	8D	11I
		10.00	10.50	12G	11F	12I	7A	10I	12H	9B	12DCG	8C	11E	10A	10EM	11I	12I	9A	9C	10D	11G	11F	10DCG	12F	11AE	10B	8A	11I	
		11.05	11.55		11F	7B	7A	9A		12H	9B	10E	7F	11A	10A	10EM			12AE	12A	7E	11E	7C	10DCG	12E	9C	10B	8A	9A
		12.00	12.50	9D	7D	7B		9A		9C	10J	7F	11A	12D	7A		8C	12AE	12A	7E	11E		12E	9C		11H	9B		
B	A	14.10	15.00	8F	12F	10B	10L		10AE	10G		11B		6C	8A			10H		11D	12C	10C		10J	6B				
		15.15	16.05	5C	8F	12F	10F	12B	10H	10AE	10G		12C	10I	9B		5D	7D	12EM	10H		11D	12C	9A	9B	10A	10J	11C	
		16.20	17.10	5C		12D	10D	12B	11EM	8D	10C	8A	10E	10I	9B		5D	7D	12EM	8E		9D	12H	10A	10E	11C	9A	9E	
		17.15	18.05	6D	8B	12D	10D	12A	11EM	8D	10C	8A	10E						9D		10G			10L	10E	8A	8C		
S	E	8.00	8.50	9D	10D	9B	7C	11H			11G		8E	11E	9E	11C	7B	8B		12B	8D	12G	11B	11DCG	12E		10F	8D	8F
		8.55	9.45	12G	7E	9B	7C	11H	12E	8E	12DCG	8C	11G	10A	11E	9E		12I	8B	9C	7F	11A	11B	11DCG	12E	11AE	10F	8D	11I
		10.00	10.5																										

Anexo V - Exemplo de uma unidade didática

		Agrupamento de Escolas de Ermesinde Estágio Profissional 2024/2025																	
Unidade Didática - Atletismo																			
11º E																			
Aula nº		2 e 3	7	24	37	41	46	53	58	59	63	73	80	84	93				
Sessão		1 e 2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15				
Data		19/set	01/out	07/nov	12/dez	07/jan	16/jan	11/fev	20/fev	25/fev	06/mar	01/abr	29/abr	13/mai	03/jun				
Duração		100'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'				
Espaço		Ext.	Pav. G	Ext.	Ext.	Ext.	Ext.	Ext.	Ext.	Ext.	Ext.	Ext.	Ext.	Ext.	Ext.				
Conteúdos																			
Habilidades Motoras	Técnica de corrida		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	Resistência aeróbia	Corrida de aptidão aeróbia	I / E	E	E	E	E	E											
		Partidas		VE	E	E	E	E											
	Corrida de velocidade	Fase de reação		VE	E	E	E	E											
		Fase de aceleração		VE	E	E	E	E											
		Fase maximal (velocidade máxima)			VE	E	E	E	E										
		Fase de desaceleração			VE	E	E	E	E										
		Colocação na pista				VE	E	E	E	E									
	Corrida de estafetas	Pega do testemunho				VE	E	E	E	E									
		Transmissão do testemunho				VE	E	E	E	E									
		Coordenação transmissor-recebr				VE	E	E	E	E									
		Corrida de aproximação à barreira					VE	E	E	E	E								
	Corrida de barreiras	Transposição da barreira					VE	E	E	E	E								
		Corrida entre barreiras						VE	E	E	E	E							
		Corrida da última barreira até à meta							VE	E	E	E	E						
		Corrida preparatória							VE	E	E	E	E	E					
	Salto em comprimento	Fase de impulsão (chamada)							VE	E	E	E	E	E					
		Fase aérea							VE	E	E	E	E	E					
		Queda							VE	E	E	E	E	E					
		Corrida preparatória								VE	E	E	E	E	E				
	Triplo Salto	Hop (pé coxinho)								VE	E	E	E	E	E				
		Step (passada saltada)									VE	E	E	E	E				
		Jump (salto)										VE	E	E	E	E			
		Queda										VE	E	E	E	E			
		Pega do engenho											VE	E	E	E			
	Lançamento do peso (Técnica O'Brien)	Lançamento parado											VE	E	E	E			
		Lançamento com movimentação												VE	E	E			
		Deslizamento													VE	E			
Cultura e Cidadania		História/Cultura							✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	Terminologia específica		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
Condição física	Capacidades coordenativas	Reação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓									
		Ritmo					✓	✓	✓	✓									
		Equilíbrio						✓	✓	✓	✓	✓	✓						
		Orientação espacial										✓	✓	✓					
	Capacidades condicionais	Força										✓	✓	✓	✓				
		Velocidade		✓	✓	✓	✓	✓											
		Resistência	✓	✓	✓	✓													
	Flexibilidade						✓	✓	✓	✓									
Conceitos psicoociais	Concentração		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	Empenho		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	Responsabilidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	Autonomia		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
Avaliação Sumativa																			
Avaliação Sumativa																			

Anexo VI - Modelo de plano de aula

Plano de Aula					
Aula(s) nº:		Unidade Didática:		Nº de Alunos:	
Data:					
Hora:		Função Didática:		Material:	
Duração:					
Local:					
Objetivo(s) da aula:					
Parte		Objetivos específicos / Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Critérios de êxito	Distribuição aluno / professor
Inicial					
Fundamental					
Final					

Anexo VII - Cartaz da atividade gira-volei





INSCRIÇÕES ATÉ DIA 2/04
INSCREVE-TE JUNTO DO TEU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
TORNEIO DE DUPLAS - EQUIPAS FEMININAS E MASCULINAS



Regulamento

• JOGOS REALIZADOS POR TEMPO; • EM CASO DE EMPATE, VENCE A EQUIPA QUE CONQUISTAR PRIMEIRO O PONTO.	2013-2014 JOGO APENAS EM PASSE 2006-2012 JOGO COM TODOS OS GESTOS TÉCNICOS
--	--

Anexo VIII - Questionário do clima motivacional percebido no desporto

Itens da versão portuguesa do PMCSQ

"Nas minhas aulas de Educação Física..."

- "...os alunos aprendem coisas novas e ficam satisfeitos por isso".
 - "...os alunos ficam satisfeitos quando se esforçam por aprender".
 - "...o professor fica satisfeito quando todos os alunos melhoram as suas técnicas".
 - "...o professor fica satisfeito quando todos melhoram".
 - "...os alunos ficam muito satisfeitos quando aprendem novas técnicas ou jogos".
 - "...o que os alunos aprendem estimula-os a continuar a praticar".
 - "...os alunos ficam muito satisfeitos quando executam correctamente um exercício que aprenderam".
 - "...o professor fica satisfeito quando os alunos aprendem algo de novo".
 - "...o professor fica satisfeito quando os alunos melhoram à base de esforço".
 - "...os alunos têm medo de fazer coisas que possam cometer erros".
 - "...os alunos têm medo de fazer coisas erradas".
 - "...os alunos têm medo de tentar coisas em que possam cometer erros".
 - "...os alunos têm medo de cometer erros".
 - "...o professor estimula principalmente os que são bons no desporto".
 - "...o professor só se ocupa dos que fazem bem os exercícios".
 - "...o professor dá valor principalmente aos que ganham".
 - "...os alunos ficam satisfeitos quando fazem melhor do que os outros".
 - "...Quando os alunos se sentem satisfeitos é quando fazem melhor do que os outros".
 - "...os alunos tentam fazer melhor do que os outros".
-