Entre Dúvidas e Descobertas: A Construção da Minha Identidade Docente

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 nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 27/2021 e pelo Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Queirós

Carlos Alberto Costa Coelho

Porto, setembro 2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Coelho, C. (2025). *Entre Dúvidas e Descobertas: A Construção da Minha Identidade Docente.* Porto: C. Coelho. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE DOCENTE; PRÁTICA PEDAGÓGICA; PRÁTICA REFLEXIVA.

DEDICATÓRIA

Ao meu Avô,

Cuja Partida foi a mais difícil de aceitar, mas cuja memória permanece como inspiração e força em cada passo do meu percurso.

AGRADECIMENTOS

À **FADEUP** – Pela oportunidade de ser a minha casa durante cinco anos, um espaço de formação académica de excelência que me proporcionou não só conhecimento científico e pedagógico, mas também experiências transformadoras, como o contacto com o desporto adaptado. Foi neste contexto que pude crescer enquanto estudante, professor em formação e ser humano, levando comigo aprendizagens que marcarão a minha vida pessoal e profissional.

À **Cidade do Porto** – Pelo acolhimento e por ter sido o espaço onde vivi experiências que marcaram este lindo percurso.

À **Professora Orientadora, Paula Queirós** – Pela disponibilidade, orientação e apoio constante ao longo de todo o estágio.

Ao **Professor Cooperante, Fernando Cardoso** – Pela orientação próxima, pelos conselhos práticos e pelo apoio dado em todo o percurso.

Aos **Alunos da Turma Residente e da Turma Partilhada** – Pelo carinho, dedicação e pela forma como conseguiram transformar este ano numa experiência verdadeiramente única e especial.

Ao **Núcleo de Estágio (Isabel e Nuno)** – Pela partilha diária, pela entreajuda e pela amizade que tornou este percurso mais leve e enriquecedor. Com eles dividi dúvidas, ideias, sucessos e dificuldades, mas também muitos convívios, gargalhadas e momentos de descontração que ajudaram a equilibrar a exigência do estágio com a alegria de o vivermos em conjunto.

Ao **Nuno** – Pela amizade sincera, pela paciência nas minhas indecisões e pela forma como esteve sempre disponível para ajudar. Agradeço todos os momentos de motivação e companheirismo, dentro e fora do estágio, que tornaram este ano mais fácil e marcante.

À **minha namorada** – Por ter sido muito mais do que uma amiga do estágio: uma verdadeira parceira em todas as fases deste percurso. Pelo carinho, incentivo e pelas palavras certas nos momentos de maior cansaço, mas também pela paciência, dedicação e apoio incondicional. Obrigado por acreditares em

mim quando eu duvidava, por estares presente em cada conquista e por partilhares comigo não só os desafios do estágio, mas também a vida. Este relatório e todo o caminho que ele traduz não teriam sido os mesmos sem ti.

À **AEFADEUP** – Pela oportunidade de viver o desporto universitário em toda a sua intensidade, pelo espírito de família que sempre transmitiu e pelos amigos que levo, que tornaram esta caminhada inesquecível e cheia de aprendizagens.

Ao **193** – Pelas noites em que me acolheu depois de churrascos da AEFADEUP e festas académicas, guardando histórias e momentos que ficarão sempre na memória.

Aos **meus Pais e Irmão** – Pelo amor, confiança e pelo apoio incondicional que foram o alicerce em todos os momentos deste percurso. Agradeço o esforço que fizeram para que eu pudesse concluir esta etapa, desde os sacrifícios do dia a dia até à motivação constante para que nunca desistisse. Sem o vosso exemplo, paciência e dedicação, este caminho teria sido muito mais difícil de percorrer.

Aos **restantes Familiares** – Pelo apoio e incentivo que nunca faltaram, e pela forma como sempre acreditaram em mim durante esta caminhada.

Aos **meus Amigos de Felgueiras** – Pela amizade genuína e pelo esforço em estarem sempre presentes, tentando combinar algo comigo mesmo nos períodos mais intensos deste percurso.

Ao **Grupo dos…2.0 (Tope, Bia e Belém)** – Pela amizade construída ao longo do mestrado e por todos os momentos de apoio, boa disposição e cumplicidade que tornaram este grupo inesquecível.

Ao **Armando** – Pela amizade que o desporto adaptado me trouxe e que rapidamente se tornou tão importante para mim. Pelas viagens, pelos torneios e por todos os momentos partilhados que fizeram deste percurso algo muito mais rico e marcante.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS ..... **IV**
ÍNDICE DE FIGURAS ..... **IX**
ÍNDICE DE TABELAS ..... **X**
ÍNDICE DE ANEXOS ..... **XI**
RESUMO ..... **XII**
ABSTRACT ..... **XIII**
LISTA DE ABREVIATURAS ..... **XIV**
1. Introdução **1**
2. Dimensão Pessoal **3**
2.1 Ligação ao Desporto Adaptado 3
2.2 Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio Profissional 5
2.3 Integração e Adaptação à Escola 6
2.4 Contributos para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional 7
2.5 Impacto e Perspetivas Futuras 8
3. Enquadramento Institucional **9**
3.1 Caracterização da Escola Cooperante 9
3.2 Núcleo de Estágio 13
3.3 Professor Cooperante 13
3.4 Professora Orientadora 15
3.5 Turma Residente – 11º Ano 16
3.6 Turma Partilhada – 6º Ano 18
4. Intervenção Pedagógica **20**
4.1 Planeamento 20
4.1.1 Planeamento Anual 21
4.1.2 Modelo de Estrutura do Conhecimento 25
4.1.3 Unidade Didática 26
4.1.4 Plano de Aula 28
4.2 Modalidades lecionadas 30
4.2.1 1º Semestre 31

4.2.1.1 Basquetebol 31
4.2.1.2 Ténis de Mesa 32
4.2.1.3 Danças Sociais 34
4.2.1.4 Atletismo (Velocidade e Corrida de Estafetas) 35
4.2.2 2º Semestre 36
4.2.2.1 Badminton 36
4.2.2.2 Andebol 38
4.2.2.3 Voleibol 39
4.3 Observações 41
4.4 Avaliação 42
4.4.1 Avaliação Diagnóstica 43
4.4.2 Avaliação Formativa 45
4.4.3 Avaliação Sumativa 46
4.5 Atividades Escolares e Comunitárias 47
4.5.1 Desporto Escolar 47
4.5.2 Eventos Desportivos Escolares 48
4.5.2.1 Torneio de Ténis de Mesa 48
4.5.2.2 Torneios de Basquetebol 49
4.5.2.3 Torneios de Futsal 50
4.5.2.4 Torneio de Voleibol 2x2 50
4.5.3 Corta-Mato Escolar 50
4.5.4 Dia Europeu do Desporto Escolar 51
4.5.5 Reflexão 52
5. Projeto de Estudo 53
Modelos de Ensino em Perspetiva: O Olhar dos Alunos em Contexto Escolar 53
Resumo 53
Abstract 54
5.1 Introdução 55
5.2 Metodologia 57
5.2.1 Participantes e Contexto 58
5.2.2 Instrumentos Procedimentos de Recolha de Dados 58

5.2.3 Procedimentos de Análise 61
5.3 Resultados 62
5.3.1 Instrução Direta 62
5.3.2 Aprendizagem Cooperativa 63
5.3.3 Modelo de Educação Desportiva 64
5.3.4 Comparação Global 65
5.4 Discussão 65
5.5 Conclusão 67
5.6 Referências Bibliográficas 68
CONSIDERAÇÕES FINAIS 69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 71
ANEXOS XV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. G1 - Auditório 10
Figura 2. G2 - Sala de Ténis de Mesa 10
Figura 3. G3/G4 - Pavilhão Mais Pequeno 11
Figura 4. G5 - Sala de Espelhos 11
Figura 5. G6 - Espaço Exterior 11
Figura 6. G1 - Pavilhão Principal 12
Figura 7. G2 - Pavilhão Principal 12
Figura 8. G3 - Pavilhão Principal 12
Figura 9. Distribuição por Sexos da Turma Residente 16
Figura 10. Distribuição por Idades da Turma Residente 16

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição das Modalidades Lecionadas por Semestres 22

Tabela 2. Questões utilizadas nos Questionários 60

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. *Roulement* da ESRT 2024/2025 XV

Anexo II. Ficha Individual do Aluno XVI

Anexo III. Planeamento do Primeiro Semestre..... XVII

Anexo IV. Planeamento do Segundo Semestre XVIII

Anexo V. Planeamento Anual Turma Partilhada XIX

Anexo VI. Unidade Didática de Basquetebol..... XX

Anexo VII. Estrutura do Plano de Aula XXI

Anexo VIII. Diploma Equipa Vencedora (Voleibol) XXII

Anexo IX. Grelha de Avaliação Diagnóstica Basquetebol XXIII

Anexo X. Cartaz do Desporto Escolar da Escola Secundária de Rio Tinto (2024/2025) XXIV

RESUMO

O presente Relatório de Estágio Profissional, intitulado *"Entre Dúvidas e Descobertas: A Construção da Minha Identidade Docente"*, surge no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e apresenta a reflexão crítica de todo o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo de 2024/2025. O título traduz um caminho construído ao longo da minha formação e consolidado nesta etapa, marcado por momentos de incerteza, mas também por descobertas que contribuíram de forma decisiva para a afirmação da minha identidade profissional. O estágio decorreu na Escola Secundária de Rio Tinto, com uma turma residente do 11.º ano, e na Escola Básica 2/3 Frei Manuel de Santa Inês, com uma turma partilhada do 6.º ano, proporcionando contextos de intervenção distintos e desafiantes. A prática pedagógica desenvolveu-se em diferentes áreas como o planeamento, a observação, a avaliação, o desporto escolar e as atividades extracurriculares, que em conjunto refletem a complexidade e a riqueza da função docente. Ao longo deste relatório, procurou-se articular a fundamentação teórica com a prática em contexto real, evidenciando não apenas as estratégias e modelos de ensino adotados, mas também o impacto das experiências vividas no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em síntese, este EP constituiu uma etapa determinante na construção da minha identidade docente, pela forma como me permitiu transformar dúvidas em descobertas e crescer como futuro professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; IDENTIDADE DOCENTE; PRÁTICA PEDAGÓGICA; PRÁTICA REFLEXIVA.

ABSTRACT

This Professional School Placement Report, entitled *"Between Doubts and Discoveries: The Construction of My Teaching Identity"*, was developed within the scope of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. It presents a critical reflection on the entire path followed during the 2024/2025 school year. The title mirrors a journey built throughout my academic training and consolidated in this stage, marked by moments of uncertainty but also by discoveries that decisively contributed to the affirmation of my professional identity. The school placement took place at the Secondary School of Rio Tinto, with an 11th-grade resident class, and at the Basic School 2/3 Frei Manuel de Santa Inês, with a shared 6th-grade class, providing distinct and challenging contexts of intervention. The pedagogical practice was developed across key areas such as planning, observation, assessment, school sport, and extracurricular activities, which together reflect the complexity and richness of the teaching profession. Throughout this report, theoretical foundations were constantly articulated with practice in real contexts, highlighting not only the teaching strategies and models adopted, but also the impact of the experiences on my personal and professional development. In short, this internship represented a decisive stage in the construction of my teaching identity, as it enabled me to transform doubts into discoveries and to grow as a future Physical Education teacher.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT; TEACHING IDENTITY; PEDAGOGICAL PRACTICE; REFLECTIVE PRACTICE.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AERT3 – Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DA – Desporto Adaptado

DE – Desporto Escolar

EA – Ensino-Aprendizagem

EF – Educação Física

EFMSI – Escola Básica 2/3 Frei Manuel de Santa Inês

EP – Estágio Profissional

ESRT – Escola Secundária de Rio Tinto

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PC – Professor Cooperante

PdA – Plano de Aula

PO – Professora Orientadora

UD – Unidade Didática

1. Introdução

"Entre Dúvidas e Descobertas: A Construção da Minha Identidade Docente" simboliza o percurso realizado ao longo da minha formação, marcado por momentos de incerteza, mas também por aprendizagens significativas que contribuíram para a consolidação do meu perfil profissional. O Estágio Profissional (EP) constituiu, assim, o espaço privilegiado onde essas dúvidas se transformaram em descobertas e onde a minha identidade docente ganhou forma.

O EP constitui o culminar do percurso formativo do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), assumindo-se como um momento decisivo na construção da identidade docente. Para além de permitir que se convocassem os conhecimentos para se fazerem escolhas e tomarem decisões, esta etapa permite desenvolver competências pedagógicas, relacionais e organizacionais essenciais ao exercício da profissão. Tal como refere Shulman (1986), o professor em formação consolida a sua prática na interligação entre o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento do contexto, dimensões que se tornam visíveis no quotidiano da escola.

Neste sentido, o relatório de estágio que aqui se apresenta resulta da experiência vivida na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT) durante o ano letivo de 2024/2025. Mais do que uma simples descrição de atividades, este documento constitui uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados, as aprendizagens realizadas e as estratégias desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem (EA), procurando articular de forma constante a prática com a fundamentação teórica.

A sua organização encontra-se estruturada em diferentes dimensões. Numa primeira parte é apresentada a dimensão pessoal, que enquadra o meu percurso, as minhas expectativas iniciais e o processo de integração na escola. Segue-se o enquadramento institucional, com a caracterização da escola cooperante, do núcleo de estágio (NE) e dos professores envolvidos, e posteriormente a dimensão profissional, onde são abordados aspetos centrais da prática pedagógica, como o planeamento, as modalidades lecionadas, a observação e a avaliação. Inclui-se ainda um estudo de investigação, centrado

na análise comparativa de três modelos de ensino aplicados ao longo do EP, procurando compreender as vantagens percecionadas pelos alunos. Por fim, nas considerações finais, apresenta-se uma reflexão global sobre o impacto desta experiência no meu desenvolvimento profissional e pessoal, bem como as perspetivas para o futuro.

2. Dimensão Pessoal

O meu nome é Carlos Coelho, tenho 23 anos e sou natural de Felgueiras. Realizei todo o meu percurso no ensino regular na Escola D. Manuel Faria e Sousa e, posteriormente, na Escola Secundária de Felgueiras. O gosto pelo desporto acompanha-me desde muito cedo, motivado não só pelo desempenho que sempre evidenciei nas aulas de Educação Física (EF), mas também pela prática regular de futebol desde a infância.

A escolha do caminho académico nem sempre foi linear. As primeiras dúvidas surgiram ainda no 12.º ano, sobre que curso deveria seguir no ensino superior. Mais tarde, já durante a licenciatura na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), voltei a questionar-me sobre qual a área a aprofundar, tendo acabado por optar pelo Desporto Adaptado (DA). No segundo ano da licenciatura, ingressei na Associação de Estudantes da FADEUP, função que ainda desempenho, e que me permitiu desenvolver competências essenciais para este ano de EP, como a organização de eventos, a gestão de equipas e a capacidade de comunicação em diferentes contextos. Por fim, ao concluir a licenciatura, a incerteza voltou a estar presente na escolha do mestrado. Contudo, por motivos de segurança e pelo gosto consolidado pela área, acabei por ingressar no MEEFEBS.

Ao longo deste percurso, o foco e a determinação foram características constantes na minha forma de estar. Para cumprir os pré-requisitos de acesso à licenciatura, a disponibilidade para treinar era reduzida, mas aproveitava todos os intervalos e tempos livres para praticar no pavilhão da escola. Já no âmbito do DA, investi inúmeras horas de trabalho e formação, motivado pela importância e impacto dessa área. Agora, no MEEFEBS, a mesma dedicação mantém-se, traduzida na capacidade de abdicar de outras atividades para garantir o foco e o empenho necessários à minha formação como professor.

2.1 Ligação ao Desporto Adaptado

A ligação ao DA surgiu de forma muito natural na minha vida, influenciada por uma experiência pessoal marcante: tenho um tio com trissomia 21, e desde cedo o contacto com a diferença esteve presente no meu dia-a-dia. Esta

realidade fez-me desenvolver uma sensibilidade particular para questões de inclusão e motivou-me a procurar uma área na qual pudesse dar um contributo significativo.

Ao iniciar a Unidade Curricular de Metodologia Desporto e Populações Especiais, sabia que o DA seria uma escolha desafiante, mas também uma oportunidade para fazer a diferença. Cerca de um mês após o seu início, surgiu a possibilidade de integrar um projeto que, sem que soubesse naquele momento, viria a transformar a minha vida. Aceitei o convite para acompanhar Armando Costa, atleta ex-paralímpico com participação em seis Jogos Paralímpicos e vencedor de quatro medalhas paralímpicas. Apesar deste currículo impressionante, Armando já não representava a seleção nacional há seis anos e atravessava um período de resultados em queda.

O meu papel era o de operador de calha na modalidade de Boccia, função essencial no treino e na competição, uma vez que sem mim o atleta não conseguiria praticar. Desde o início, assumi como objetivo contribuir para que Armando regressasse ao mais alto nível. Este percurso exigiu um enorme compromisso pessoal: realizávamos treinos bi-diários, e houve dias em que dedicava mais de seis horas de treino, entre sessões conjuntas e trabalho individual. Tudo isto foi feito de forma totalmente voluntária, com a certeza de que cada esforço seria reconhecido e faria a diferença.

Com dedicação mútua e um trabalho consistente, conquistámos o título de vice-campeões nacionais e recebemos a notícia da convocatória para o Campeonato da Europa de 2023, em Roterdão. Foi a minha primeira internacionalização por Portugal, e juntos superámos inúmeras adversidades, desde as exigências logísticas da viagem até às rotinas dentro e fora de campo, alcançando um notável 5º lugar europeu. Nesse mesmo ano, vivemos outro momento marcante ao conquistar o título de Campeões de Pares em Zagreb, Croácia, reforçando que o trabalho árduo e a persistência dão frutos.

Após esses marcos, continuámos a competir a nível nacional e internacional, participando em provas internacionais, como Póvoa de Varzim e Egito. Ao longo desta caminhada, conheci pessoas incríveis, não só em Portugal, mas também um pouco por todo o mundo, que reforçaram a importância das relações humanas no desporto e na vida.

O Armando não foi apenas um atleta que acompanhei, foi uma pessoa que me marcou profundamente, mudando a minha forma de ver a vida e de viver a vida. Trabalhar com ele fez-me compreender que o desporto vai muito além da competição, é também um espaço de superação, resiliência e verdadeira parceria. Esta experiência moldou a minha forma de estar enquanto profissional e será, sem dúvida, um pilar na minha prática futura como professor, incentivando-me a criar contextos inclusivos onde cada aluno possa atingir o seu máximo potencial.

2.2 Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio Profissional

A poucos momentos de iniciar o EP, senti diferentes sentimentos, no entanto, o que senti com maior intensidade foi o nervosismo, apesar de ao longo do ano transato ter obtido feedback positivo sobre o funcionamento do EP. No meu EP procurei adquirir experiência na prática, de forma a poder complementar todo o conhecimento que adquiri no ano anterior. Por outro lado, estava bastante curioso para perceber a forma como os alunos reagiriam aos diferentes Modelos de Ensino que aprendemos e que não tivemos a oportunidade de aplicar.

Para além disto, tentei desenvolver alguns aspetos que, no ano anterior, identifiquei como pontos fracos e que podiam influenciar o meu desempenho ao longo ano de EP, tais como, a minha facilidade de comunicação para grupos maiores e a capacidade de resolução de problemas inesperados.

A reunião inicial causou-me mais nervosismo, especialmente por saber que tinha de começar por lecionar uma modalidade em que nas aulas do semestre passado não me sentia tão confortável, nomeadamente em Dança. Contudo, procurei aproveitar aquele momento como uma oportunidade para me superar.

Outro aspeto positivo, foi o facto de já conhecer a maioria do NE com quem ia trabalhar ao longo do ano, isso deixou-me mais à-vontade para transmitir o meu conhecimento nas diferentes modalidades. Este conhecimento prévio também facilitou o processo sempre que precisei de procurar estratégias para solucionar os problemas que foram surgindo ao longo do ano de EP.

Por último, tinha a noção que o EP me ia proporcionar momentos de clarificação de dúvidas que tinha acerca da profissão docente e que iam ser

cruciais para o meu futuro, para isso tentei envolver-me ao máximo na comunidade escolar de forma a conseguir perceber como eram as dinâmicas dos professores no seu quotidiano.

2.3 Integração e Adaptação à Escola

Os primeiros dias na ESRT foram um misto de sensações: por um lado, um regresso às memórias de quando era aluno, por outro, a consciência de que agora estava do lado de quem orienta, ensina e decide. Era o início de uma nova etapa, marcada pela curiosidade em conhecer melhor os espaços, as rotinas e as pessoas que compõem a comunidade escolar, desta vez, com o olhar de professor estagiário.

A ESRT tornou o processo de integração bastante facilitado. Desde o primeiro momento, os professores da escola, mesmo conscientes de que éramos estagiários, trataram-nos como colegas de profissão, valorizando a nossa presença e contributo. Um episódio que ficou gravado na memória aconteceu logo nos primeiros dias, quando nos disseram: *"neste momento vocês são uma semente, mas tenho a certeza de que vão acabar o ano já a dar frutos"*. Esta metáfora acompanhou-me ao longo de todo o EP, como um lembrete constante de que a evolução é gradual e fruto de um trabalho contínuo.

O professor cooperante (PC) teve também um papel determinante neste processo, garantindo a nossa participação ativa em todas as sessões de acolhimento. Esteve presente na nossa apresentação aos diferentes órgãos da escola, aos professores e funcionários, ajudando a criar um ambiente de proximidade e confiança desde o início. Esta postura facilitadora permitiu-nos compreender melhor a cultura escolar e sentir-nos integrados de forma natural.

Tal como tinha previsto nas minhas expectativas iniciais, este primeiro contacto com a comunidade escolar revelou-se uma oportunidade para observar de perto as dinâmicas do dia a dia de um professor. Ao longo das primeiras semanas, procurei estar atento não só aos conteúdos das reuniões e interações formais, mas também às conversas informais, nas quais muitas vezes surgiam 'dicas' e reflexões valiosas. Este período de adaptação mostrou-me que a integração não se faz apenas pelo domínio do conteúdo ou das estratégias

pedagógicas, mas também pela capacidade de criar relações humanas sólidas e de participar ativamente na vida da escola.

2.4 Contributos para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional

Esta etapa representou um complemento importante à experiência que já tinha vivido como operador de calha no DA. Nessa função, trabalhava diretamente com um único atleta e não havia necessidade de interagir ou coordenar com vários elementos ao mesmo tempo. No EP, pelo contrário, surgiram novos desafios, sobretudo a comunicação em público perante grupos alargados, que inicialmente me gerava insegurança, mas que gradualmente consegui superar.

Outro aspeto que sabia que poderia ser desafiante era a gestão de grupos grandes e a resolução de problemas imprevistos. Felizmente, tive uma turma que facilitou este processo de adaptação, permitindo-me ganhar confiança progressivamente. Paralelamente, também o planeamento das aulas trouxe novos desafios. Apesar da experiência prévia em dar treinos e organizar torneios, adquirida noutros contextos, nomeadamente, na Associação de Estudantes da FADEUP, a realidade escolar obrigou-me a desenvolver competências adicionais: planificar aulas e unidades didáticas (UD) para diferentes níveis de envolvimento e definir estratégias adequadas para cada situação.

O meu sentido de adaptação revelou-se um recurso valioso ao longo do ano. Ganhei confiança na escolha dos exercícios e nas estratégias pedagógicas, pois sabia que, caso algo não estivesse a resultar como previsto, tinha capacidade para ajustar rapidamente. Esta flexibilidade permitiu-me responder melhor às necessidades dos alunos e contribuiu para a minha autonomia e segurança enquanto professor em formação.

Em retrospetiva, percebo que todos estes desafios, desde a comunicação em público, à gestão de grupos, ao planeamento e à adaptação foram oportunidades de crescimento que me tornaram mais preparado para o exercício da profissão.

2.5 Impacto e Perspetivas Futuras

O EP representou uma etapa marcante no meu percurso, não apenas pelo desenvolvimento das minhas competências pedagógicas, mas também pelo impacto que teve na minha forma de encarar a profissão e o papel do professor na vida dos alunos. Ao longo do ano, percebi que a docência vai muito além de ensinar conteúdos ou desenvolver capacidades físicas, envolve criar oportunidades para que cada aluno se sinta valorizado, compreendido e desafiado a dar o seu melhor.

O contacto diário com diferentes realidades reforçou em mim a vontade de sensibilizar os estudantes para a importância de aceitar e valorizar as diferenças, entendendo que elas fazem parte da vida e que todos temos algo único para oferecer. Este é um dos compromissos que levo para o futuro: construir contextos inclusivos, onde a diversidade seja vista como uma riqueza e não como uma barreira.

Ao mesmo tempo, este ano fez-me consolidar competências que pretendo aplicar noutras áreas do meu percurso. A experiência no planeamento de aulas, na adaptação de exercícios e na gestão de diferentes perfis de alunos mostrou-me a importância de preparar cada aula ou treino com um objetivo claro e com estratégias ajustadas às necessidades do grupo. Por isso, um dos meus objetivos é regressar ao treino no DA, mas agora com maior qualidade na organização do trabalho e com uma abordagem mais cuidada ao feedback e à instrução, garantindo que cada atleta recebe a orientação necessária para evoluir.

Em síntese, este EP não foi apenas o culminar de uma etapa académica, mas sim o início de um compromisso profissional e pessoal: continuar a crescer como professor e treinador, procurando sempre fazer a diferença na vida daqueles com quem trabalho.

3. Enquadramento Institucional

Antes de analisar a prática pedagógica realizada durante o EP, é fundamental apresentar o contexto em que esta se desenvolveu. Este capítulo caracteriza a escola cooperante, descreve as suas infraestruturas, recursos e dinâmica organizacional, bem como o NE e os docentes envolvidos no acompanhamento. Inclui ainda a caracterização das turmas com as quais trabalhei, permitindo compreender melhor o ambiente educativo e social que marcou este percurso. Este enquadramento fornece a base necessária para interpretar, de forma mais clara, as decisões, estratégias e adaptações que foram adotadas ao longo do ano letivo.

3.1 Caracterização da Escola Cooperante

A ESRT foi o espaço que me acolheu ao longo do meu EP, e é a sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3 (AERT3). Situada a cerca de 10 km do centro da cidade do Porto, esta escola integra uma comunidade com algumas carências socioeconómicas, desempenhando um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. Com uma identidade própria, a escola pauta-se por valores como o respeito, a cooperação e o desenvolvimento integral dos seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo.

Desde o início, a ESRT revelou-se um espaço muito acolhedor, quer pelos profissionais que nela trabalham, quer pela organização do próprio ambiente escolar. Os momentos de partilha entre professores, particularmente durante os intervalos da manhã (às 9h40h), foram fundamentais para o meu processo de integração. Estes momentos permitiram-me não só conhecer melhor os espaços e os seus recursos, como também escutar e aprender com as experiências vividas por professores mais experientes, reforçando o sentimento de pertença a uma comunidade educativa ativa e colaborativa.

No que diz respeito às infraestruturas, a escola dispunha de condições bastante favoráveis para o ensino da EF. Conta com dois pavilhões gimnodesportivos (um deles com bancada), uma sala de dança/ginástica equipada com espelhos e dois campos exteriores, um de futsal e outro de

voleibol. No entanto, durante o 1º semestre do EP, o pavilhão principal esteve encerrado devido a obras de requalificação, o que obrigou à utilização exclusiva do pavilhão secundário. Esta limitação exigiu um esforço adicional na gestão dos espaços e na planificação das aulas, sobretudo em momentos de partilha do espaço.

Relativamente ao material desportivo, foi notório que nunca existiu falta de equipamentos. A escola encontrava-se bem equipada para responder às exigências de cada modalidade, permitindo aos professores e alunos usufruírem de aulas com qualidade e segurança. O acesso regular e organizado ao material constituiu-se como um ponto facilitador na preparação e execução das aulas.

A utilização dos espaços desportivos foi regulada pelo *roulement* (cf. Anexo I), documento que estipulava a distribuição das turmas pelas diferentes áreas da escola. No 1º semestre, devido ao encerramento do pavilhão principal para obras, a gestão revelou-se particularmente exigente. As aulas distribuíam-se pelos seguintes espaços:

- G1 – Auditório (cf. Figura 1) – utilizado essencialmente para a dança;
- G2 – Sala de Ténis de Mesa (cf. Figura 2) – equipado com quatro mesas;
- G3 – Metade do Pavilhão mais Pequeno (cf. Figura 3);
- G4 – Outra Metade do Mesmo Pavilhão (cf. Figura 3);
- G5 – Sala de Espelhos (cf. Figura 4) – destinada para dança;
- G6 – Espaço Exterior (cf. Figura 5) – aproveitado sobretudo para o atletismo.



Figura 1. G1 - Auditório



Figura 2. G2 - Sala de Ténis de Mesa



Figura 3. G3/G4 - Pavilhão Mais Pequeno



Figura 4. G5 - Sala de Espelhos



Figura 5. G6 - Espaço Exterior

A dispersão de espaços exigia constante articulação entre os professores de EF, implicando trocas frequentes para responder às necessidades das modalidades e à disponibilidade do espaço físico. Pedagogicamente, esta realidade requereu maior flexibilidade no planeamento e adaptação das estratégias, enquanto favoreceu a criatividade na gestão das aulas e a diversificação dos contextos de aprendizagem.

No 2º semestre, com a reabertura do pavilhão principal, foi possível melhorar significativamente a organização das atividades letivas, o que permitiu uma maior estabilidade na distribuição dos espaços e maior liberdade na escolha das modalidades a lecionar:

- G1 – 1/3 do Pavilhão Principal (cf. Figura 6);
- G2 – 1/3 do Pavilhão Principal (cf. Figura 7);
- G3 – 1/3 do Pavilhão Principal (cf. Figura 8);

- G4 –Pavilhão mais Pequeno (cf. Figura 3);
- G5 – Sala de Espelhos (cf. Figura 4);
- G6 – Espaço Exterior (cf. Figura 5).



Figura 6. G1 - Pavilhão Principal

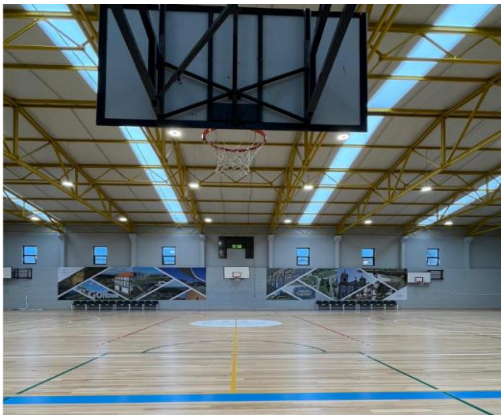


Figura 7. G2 - Pavilhão Principal



Figura 8. G3 - Pavilhão Principal

Esta reorganização trouxe maior estabilidade à planificação, uma vez que deixou de ser necessária a constante articulação entre professores para gerir os espaços, o que permitiu lecionar as UD de forma mais contínua e aprofundada. Do ponto de vista das aprendizagens, a utilização de espaços mais adequados e estáveis possibilitou maior coerência na progressão dos conteúdos e maior motivação dos alunos, que deixaram de sentir a fragmentação que marcara o 1º semestre.

3.2 Núcleo de Estágio

O NE assume um papel central na formação dos futuros professores. É nele que se criam as condições para a partilha, a entreajuda e a construção conjunta de conhecimento, contribuindo para um desenvolvimento pessoal e profissional mais consistente. Como referem Sá e Carreiro da Costa (2009), a reflexão em grupo permite uma construção mais rica de saberes e contribui para o desenvolvimento de uma identidade docente partilhada.

O meu NE era constituído por quatro elementos: Isabel Pinheiro, Nuno Almeida e a Mafalda Barnabé. Desde o início, fiquei contente por já conhecer alguns dos colegas com quem ia partilhar este percurso, acreditando que essa familiaridade poderia facilitar o trabalho ao longo do ano. Contudo, rapidamente percebi que mais do que colegas, alguns deles se tornariam amigos para a vida.

As reuniões aos fins de semana tornaram-se uma constante. Eram momentos de verdadeira partilha de ideias e de preparação conjunta. Planeávamos a semana seguinte, organizávamos os planos de aula (PdA), e refletíamos sobre sucessos e aspetos a melhorar. Estas ligações tornaram-se um espaço seguro, onde todos contribuíam com sugestões e onde se valorizava o pensamento crítico e construtivo.

Também as viagens de regresso a casa, partilhadas com parte do NE, tornaram-se em momentos de reflexão informal, onde conversávamos sobre o que observávamos e fazíamos nas aulas. Estas trocas mostraram-me que a formação de um professor vai além da sala de aula, envolve diálogo, escuta ativa, espírito de equipa e, acima de tudo, uma postura crítica e reflexiva.

Um professor reflexivo aprende mais e melhor. E foi justamente esse espírito de reflexão partilhada que marcou o funcionamento do nosso NE, tornando este ano não só mais leve, mas também mais significativo.

3.3 Professor Cooperante

O PC assume um papel essencial no desenvolvimento profissional dos estagiários, atuando como mediador entre a reflexão teórica construída na formação e a realidade prática vivida no contexto escolar. Mais do que ‘aplicar’

a teoria de forma direta, o PC orienta os estagiários a recorrerem ao conhecimento teórico para clarificar situações concretas, fundamentar escolhas e tomar decisões pedagógicas adequadas. É através da sua orientação, do acompanhamento contínuo e da criação de um ambiente de partilha e confiança que os futuros professores desenvolvem competências pedagógicas, reflexivas e relacionais. Neste enquadramento, Pais-Vieira et al. (2021) destacam que a supervisão pedagógica do PC visa simultaneamente apoiar o desenvolvimento profissional dos estagiários e promover a melhoria das suas práticas educativas, assumindo uma função orientadora que facilita a integração progressiva na profissão docente.

O PC Fernando Cardoso desempenhou esse papel de forma exemplar. Desde o início do EP, mostrou-se disponível, acessível e disposto a ouvir, contribuindo para que o ambiente de trabalho fosse seguro e propício à aprendizagem. A sua vasta experiência aliada à humildade e ao respeito com que nos tratava criaram as condições ideais para o crescimento profissional e pessoal de cada elemento do núcleo.

No meu caso, sendo alguém que sempre procurou inovar nos exercícios propostos nas aulas, ouvi várias vezes uma frase que rapidamente se tornou familiar: *"experimenta e no final refletimos juntos sobre o que correu bem ou menos bem"*. Este incentivo constante à experimentação consciente permitiu-me testar ideias, arriscar e, sobretudo, aprender através da prática. As conversas no final das aulas tornaram-se momentos valiosos de reflexão conjunta, onde, com base no que observávamos e sentíamos, analisávamos o que realmente tinha funcionado e o que poderia ser melhorado.

As reuniões regulares, os feedbacks imediatos e os momentos informais de troca de ideias reforçaram este processo de crescimento contínuo. O PC soube equilibrar exigência com apoio, promovendo um espaço de autonomia, mas sempre com acompanhamento atento e construtivo. Tal como sublinha Reina (2015, p. 87), "o Professor Cooperante tem muita responsabilidade na imagem que dá da Educação Física aos Futuros Professores".

Mais do que um orientador, foi um verdadeiro modelo de professor de EF, alguém que não só domina a componente técnica e pedagógica, mas que valoriza o diálogo, a escuta ativa e o desenvolvimento integral dos alunos. A sua

experiência incentivou-me a construir uma prática assente na reflexão, na abertura à crítica e na procura constante de melhoria.

3.4 Professora Orientadora

A professora orientadora (PO) assume um papel estruturante no processo de formação inicial de professores. É quem estabelece a ponte entre o espaço académico e a prática pedagógica, promovendo a articulação entre teoria e ação, acompanhando os desafios que surgem e guiando o estagiário na construção da sua identidade profissional. Tal como refere Batista (2020, p. 62), "o PO promove o diálogo entre a teoria e a prática", favorecendo a articulação entre o conhecimento académico e a realidade vivida no contexto escolar.

A PO Paula Queirós acompanhou o meu percurso de EP ao longo de todo o ano letivo e desempenhou esse papel com elevado sentido de responsabilidade e dedicação. A sua orientação destacou-se pela atenção ao nosso trabalho e pelo cuidado com o bem-estar e a dinâmica do NE, procurando compreender tanto os desafios pedagógicos quanto as dificuldades nas relações do grupo.

Desde o início, a PO mostrou-se exigente e rigorosa, mas também acessível e disponível para apoiar. As reuniões foram momentos essenciais para discutir as aulas, analisar decisões pedagógicas, rever planificações e, sobretudo, aprender com os erros. O seu olhar atento e as suas sugestões fundamentadas ajudaram-me a melhorar a minha prática, a tomar decisões mais intencionais e a pensar para além da execução técnica, procurando sempre o "porquê" e o "para quê" das minhas escolhas pedagógicas.

Mais do que corrigir, a PO desafiava-nos a refletir. Através das suas questões, obrigava-nos a sair da zona de conforto, a justificar opções e a desenvolver uma prática cada vez mais consciente. Ao mesmo tempo, valorizava o esforço individual, reconhecia o progresso e sabia motivar-nos para continuar a crescer.

A PO foi uma verdadeira mentora, acompanhando de forma próxima, mas respeitando a autonomia de cada um. O impacto que teve na minha formação estende-se para lá do plano técnico ou didático: inspirou-me a ser um professor

mais crítico, mais humano e mais comprometido com a qualidade da EF. Por isso, fica aqui o meu profundo reconhecimento. Embora exerça a sua função a partir de um espaço mais afastado da escola cooperante, a PO tem a responsabilidade de articular a relação entre a instituição de ensino superior e os professores cooperantes, garantindo a continuidade e a coesão entre ambos os contextos formativos (Neves, 2007).

3.5 Turma Residente – 11º Ano

A caracterização da turma do 11º ano foi realizada numa abordagem em duas etapas, na primeira aula do ano letivo. Este diagnóstico teve como objetivo obter uma visão ampla sobre as características pessoais, escolares, desportivas e de saúde dos alunos, facilitando o planeamento pedagógico para atender às necessidades e potencialidades da turma.

A turma era composta por 24 alunos, 14 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. As idades dos alunos variavam entre os 15 e 16 anos, sendo que a maioria dos alunos apresentava uma idade de 16 anos (15 alunos), enquanto os restantes nove alunos tinham 15 anos. Este perfil etário refletia uma turma homogénea em termos de maturidade, facilitando o planeamento de atividades conjuntas e colaborativas que respeitassem o desenvolvimento cognitivo e físico desta faixa etária.

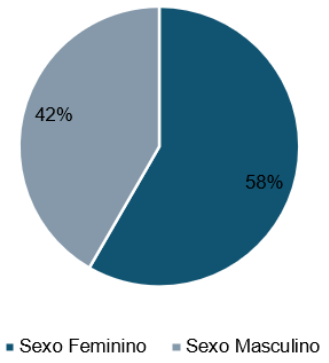


Figura 9. Distribuição por Sexos da Turma Residente

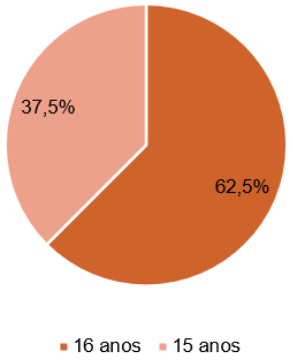


Figura 10. Distribuição por Idades da Turma Residente

O processo de caracterização foi conduzido em dois momentos distintos. Numa primeira fase, os alunos responderam a uma ficha individual do aluno (cf. Anexo II) fornecido pelo professor estagiário durante a aula de apresentação. O questionário, estruturado em quatro temas (dados pessoais, dados escolares, prática de desporto extracurricular e saúde), permitiu recolher informações essenciais para o perfil individual e coletivo da turma. Na segunda fase, os alunos realizaram uma avaliação diagnóstica (AD) de basquetebol, destinada a avaliar as suas capacidades físicas e a familiaridade com esta modalidade desportiva, o que se revelou útil para compreender o nível de aptidão física geral e o potencial interesse desportivo no contexto escolar.

No ano letivo anterior, a turma obteve uma média de 18,25 valores, um resultado bastante elevado e indicativo de uma turma com um bom desempenho académico. Este dado, sugere um ambiente favorável à aprendizagem, onde os alunos demonstram uma forte dedicação aos estudos e uma capacidade de alcançar objetivos académicos ambiciosos. Esta informação é relevante para o professor, pois indica a possibilidade de implementar metodologias mais desafiadoras e atividades que promovam o pensamento crítico e a autonomia, mesmo dentro da disciplina de EF.

Relativamente à prática desportiva extracurricular, apenas 5 alunos não praticam qualquer desporto, o que significa que 19 dos 24 alunos se encontram envolvidos em atividades desportivas fora do contexto escolar. Destes 19 alunos, 10 são atletas federados, demonstrando um compromisso significativo com o desporto e o desenvolvimento físico. Este dado revela uma turma ativa e potencialmente interessada em desportos, o que pode ser uma vantagem na promoção de atividades físicas e desportivas no âmbito escolar.

No ano anterior, apenas seis alunos da turma participavam em atividades de desporto escolar (DE). Este número relativamente baixo de participação no DE, face à elevada prática desportiva extracurricular, pode indicar uma preferência por modalidades específicas ou falta de identificação com as atividades desportivas oferecidas pela escola. É um ponto importante a ser explorado, na medida em que revela a necessidade de diversificar a oferta de modalidades ou criar iniciativas que captem o interesse dos alunos no ambiente escolar.

Quanto à saúde, apenas dois alunos apresentaram condições que exigem atenção especial, um deles com asma de esforço e outro com escoliose. Ambos os casos, embora não impedissem a prática desportiva, requereram adaptações nas atividades físicas para garantir a segurança e bem-estar dos alunos. Este aspeto foi crucial para o professor, que podeadaptar as práticas desportivas e monitorizar a condição destes alunos, promovendo um ambiente inclusivo e saudável para todos.

A turma do 11º ano caracterizou-se, portanto, como um grupo com elevado desempenho académico, um envolvimento significativo em práticas desportivas extracurriculares e boas condições de saúde em geral. Estes fatores indicaram um grupo equilibrado, com uma maioria ativa fisicamente e preparada para desafios académicos. A análise dos dados recolhidos nas duas etapas de caracterização forneceu uma base sólida para a planificação de atividades pedagógicas e desportivas que atendam ao perfil da turma, promovendo uma experiência de aprendizagem enriquecedora e adaptada às características e necessidades individuais dos alunos.

Este diagnóstico inicial foi, assim, fundamental para que o professor pudesse estabelecer estratégias que motivassem e desenvolvessem o potencial dos alunos, ajustando-se ao perfil de uma turma com excelente aproveitamento académico e uma considerável predisposição para atividades físicas.

3.6 Turma Partilhada – 6º Ano

Para além da turma residente do 11.º ano, o EP incluiu também uma intervenção numa turma partilhada da Escola Básica 2/3 Frei Manuel de Santa Inês (EFMSI), integrada no AERT3. Esta experiência permitiu diversificar o contacto com diferentes ciclos de ensino e desenvolver competências de adaptação a contextos distintos de ensino-aprendizagem.

Tratava-se de uma turma do 6.º ano, composta por 20 alunos, sendo 12 raparigas e 8 rapazes, relativamente homogénea e sem necessidades educativas específicas assinaladas. Ainda assim, destacavam-se dois casos particulares: um aluno com assiduidade irregular, devido a situações familiares, e outro com comportamentos impulsivos e emotivos, que chorava facilmente

quando frustrado. Estes desafios reforçaram a importância de gerir emoções e de criar um ambiente seguro e de confiança.

De forma geral, os alunos revelaram-se bastante enérgicos e participativos, necessitando de estímulos constantes e de atividades que favorecessem o envolvimento. A motivação intrínseca esteve muitas vezes presente, embora exigisse atenção especial por parte dos estagiários para manter o foco e a concentração nas tarefas.

Esta turma evidenciou características próprias de um ciclo de ensino intermédio, onde a energia e a necessidade de orientação eram marcantes. O contacto com este grupo permitiu compreender melhor a importância de desenvolver competências pedagógicas adaptadas a idades mais jovens, valorizando sobretudo os aspetos relacionais e motivacionais da prática docente.

4. Intervenção Pedagógica

Após o enquadramento institucional e a caracterização do contexto em que decorreu o EP, importa agora analisar de forma aprofundada a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo. Este capítulo aborda as diferentes etapas do trabalho realizado, desde o planeamento inicial até à avaliação final, passando pela implementação das UD e pela gestão das aulas em contexto real. Aqui são descritas as metodologias, estratégias e modelos de ensino utilizados, bem como as adaptações realizadas face às necessidades das turmas. Esta análise pretende evidenciar não apenas o que foi feito, mas também a fundamentação das decisões tomadas e as aprendizagens que resultaram desse processo.

4.1 Planeamento

O planeamento assume um papel central no processo de EA, permitindo estruturar de forma intencional as atividades e garantir que estas respondem às necessidades e características dos alunos. De acordo com Matos (2010), o planeamento constitui um instrumento indispensável de organização do ensino, permitindo definir objetivos claros e orientar a seleção das estratégias mais adequadas. Também Metzler (2000) reforça que o planeamento é um elemento essencial para melhorar a fluidez e a gestão do tempo de aula, garantindo que os alunos têm oportunidades suficientes para praticar e consolidar as competências. Nesta linha, Januário et al. (2015) acrescentam que a qualidade do ensino depende de um planeamento consistente, articulado com a avaliação e ajustado às exigências reais do contexto educativo.

No contexto do EP, o planeamento revelou-se particularmente relevante, não apenas para assegurar a organização e coerência do ensino, mas também para permitir a adaptação a constrangimentos que surgiram ao longo do ano, nomeadamente a limitação temporária de infraestruturas, devido ao encerramento do pavilhão principal da escola para obras durante o 1º semestre. Esta capacidade de adaptação foi fundamental para responder às necessidades dos alunos e garantir a consecução dos objetivos previamente definidos.

Para a elaboração do planeamento, tive em consideração diversos parâmetros que influenciaram diretamente as decisões tomadas. Entre estes destacam-se as Aprendizagens Essenciais (AE), as Planificações anuais do 11º ano pelo grupo disciplinar e os regulamentos internos da escola relacionados com a EF, a caracterização das turmas, considerando fatores como nível de ensino, idade, género, aptidão física, motivação e comportamento, e os resultados da AD realizada no início do ano letivo. A disponibilidade de espaços e materiais foi igualmente determinante, sobretudo devido à limitação inicial de acesso a um dos pavilhões da escola, que esteve encerrado para obras no 1º semestre. O calendário escolar e o número de aulas disponíveis para cada modalidade foram também elementos estruturantes, assim como as condições meteorológicas, que influenciaram a utilização dos espaços exteriores.

Outro elemento que influenciou diretamente a planificação foi o *roulement*, documento estabelecido no início de cada semestre, que definia o espaço onde decorreria cada aula. A partir dessa definição, e considerando as características e exigências de cada local, selecionava a modalidade mais adequada a lecionar nessa aula. Esta articulação entre o espaço disponível e a modalidade a abordar foi determinante para garantir que as condições logísticas não comprometiam a qualidade do ensino nem a segurança dos alunos.

Por fim, a articulação constante com o NE e com o PC, aliada à definição prévia de critérios e instrumentos de avaliação, permitiu garantir coerência nas estratégias de EA adotadas.

Considerando estes parâmetros, o planeamento foi estruturado em quatro níveis interligados: o Planeamento Anual (PA; cf. Anexos III e IV), o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), as UD (cf. Anexo VI) e os PdA (cf. Anexo VII). A abordagem a cada um destes níveis será apresentada nas secções seguintes, evidenciando não apenas a sua organização, mas também as adaptações realizadas face aos desafios encontrados ao longo do ano.

4.1.1 Planeamento Anual

O PA constitui um documento orientador que estabelece, de forma estruturada e sequencial, a distribuição das modalidades e conteúdos a abordar

ao longo do ano letivo, garantindo a coerência com as AE e a Planificação do 11º ano de escolaridade definidas pelo grupo disciplinar. Este documento (cf. Anexo III e IV, para os 1º e 2º semestres, respetivamente), assume uma importância fundamental na gestão do processo de EA, permitindo antecipar constrangimentos, organizar os recursos e assegurar a progressão das aprendizagens dos alunos.

No caso do meu EP, optei por elaborar o PA em dois momentos distintos: antes do início das aulas, construí o plano referente ao 1º semestre, e, a meio deste, preparei o planeamento do 2º semestre. Esta decisão permitiu-me ajustar a calendarização e a distribuição das modalidades de acordo com a experiência adquirida nas primeiras semanas e com os constrangimentos identificados.

No 1º semestre, foram abordadas as modalidades de basquetebol, dança, ténis de mesa e atletismo. No 2º semestre, as modalidades selecionadas foram badminton, andebol e voleibol. A distribuição encontra-se organizada na tabela que apresento de seguida:

Tabela 1. Distribuição das Modalidades Lecionadas por Semestres

	1º Semestre	**2º Semestre**
Planeamento Anual das Unidades Didáticas	• Basquetebol • Ténis de Mesa • Dança • Atletismo (Velocidade e Corrida de Estafetas)	• Badminton • Andebol • Voleibol

A escolha destas modalidades esteve condicionada por diferentes fatores. No 1º semestre, a indisponibilidade do pavilhão principal devido a obras implicou que, em muitas aulas, apenas tivéssemos acesso a metade do pavilhão mais pequeno. Esta limitação levou a que o grupo disciplinar selecionasse modalidades que pudessem ser lecionadas em espaços alternativos: o basquetebol, entre as modalidades coletivas, foi considerado o que melhor se adaptava ao espaço reduzido; o ténis de mesa foi incluído por permitir a utilização de uma sala específica disponibilizada pela escola (G2); a dança decorreu na sala de ginástica e no auditório, aproveitando um espaço amplo e com condições adequadas; e o atletismo foi lecionado nos espaços exteriores.

Já no 2º semestre, com a reabertura do pavilhão principal, foi possível abordar modalidades que exigiam maior área útil, como o andebol e o voleibol, além de incluir o badminton. No 2º semestre sempre que o *roulement*, documento definido no início de cada semestre que estipulava o espaço onde decorria cada aula, indicava um local menos adequado, era frequente articular com outros professores para realizar trocas pontuais, garantindo assim as melhores condições para a lecionação.

A turma residente tinha três blocos semanais de aulas: um de 100 minutos às quartas-feiras e outro de 50 minutos às sextas-feiras, ambos no primeiro bloco do dia, às 8h00. Este aspeto foi tido em consideração no planeamento, uma vez que, no início da manhã, era previsível que alguns alunos chegassem atrasados ou ainda pouco despertos, influenciando o início da aula e o ritmo inicial das tarefas.

Na organização do plano, para além do cumprimento das Planificações do 11º ano de escolaridade e da calendarização aprovada pela direção, considerei ainda outros parâmetros: a AD realizada na primeira aula de basquetebol, onde a turma revelou um empenho e desempenho acima das expectativas, levando-me a aumentar o nível de exigência dos objetivos para esta modalidade; a caracterização da turma, que se revelou homogénea em termos de idade e aptidão física; a inexistência de limitações significativas ao nível de materiais, facilitando a execução das aulas; o calendário escolar de um ano com exames, visitas de estudo e interrupções letivas, com particular impacto dos feriados à sexta-feira e dos torneios do AERT3.

O PA sofreu ajustamentos ao longo do ano letivo, motivados por fatores como visitas de estudo, necessidade de prolongar ou encurtar UD devido ao seu bom funcionamento e à motivação demonstrada pelos alunos, ou pela intenção de lecionar o maior número possível de aulas seguidas da mesma UD, evitando revisões extensas e promovendo a continuidade das aprendizagens.

No entanto, no caso do basquetebol, a impossibilidade de lecionar a unidade de forma contínua, devido a constrangimentos de espaço e calendário, obrigou a rever frequentemente os mesmos conteúdos. Esta repetição acabou por gerar algum desânimo e perda de motivação nos alunos, uma vez que a progressão ficou comprometida. Por este motivo, considero essencial que o

planeamento seja realizado com especial atenção, procurando minimizar interrupções e assegurar que a sequência de ensino mantém os alunos motivados e envolvidos no processo de aprendizagem.

Em termos reflexivos, considero que o PA deve ser entendido como um documento orientador e não como um guião fixo e imutável. As circunstâncias logísticas do 1º semestre obrigaram-me a alternar entre duas formas distintas de organização, por blocos e por distribuição. No 2º semestre, a lecionação contínua de uma UD foi mais rentável, permitindo aprofundar os conteúdos e reduzir a dispersão, embora exigisse maior domínio da matéria na sua totalidade. A flexibilidade revelou-se essencial para adaptar o planeamento ao contexto e aos alunos, maximizando as oportunidades de aprendizagem.

Remetendo para a turma partilhada, as aulas do 6º ano realizavam-se em dois blocos semanais: às terças-feiras, entre as 12h40 e as 13h25, e às quintas-feiras, entre as 8h00 e as 9h20. Nos primeiros encontros, privilegiei a prática conjunta com todos os elementos do NE, de modo a conhecer melhor os alunos, observar o funcionamento da escola e sentir a dinâmica do pavilhão, que era marcada por música e por uma atmosfera descontraída. Este contexto exigiu uma atenção especial para manter o foco dos alunos nas tarefas.

Após esta fase inicial, o trabalho passou a ser desenvolvido em duplas de estagiários, alternando a cada duas ou três semanas, o que permitiu partilhar experiências com todos os colegas. O planeamento das aulas ficou à responsabilidade do NE e incluiu modalidades como ginástica de solo, ginástica acrobática, orientação, basquetebol, dança, badminton e futebol (cf. Anexo V).

A exigência neste ciclo era distinta da turma residente. Os alunos do 6.º ano eram mais enérgicos, necessitavam de atividades lúdicas e tinham menos preocupações com testes, exigindo uma abordagem metodológica mais flexível, focada no envolvimento, na motivação e na concentração.

Do ponto de vista formativo, esta experiência revelou-se fundamental. As diferenças no nível de jogo e na estrutura das atividades obrigaram-me a adaptar a linguagem, simplificar explicações e valorizar aspetos relacionais e motivacionais. As reflexões conjuntas com o colega, no final de cada aula, foram

essenciais para analisar os desafios enfrentados e planear melhorias para as sessões seguintes.

Inicialmente, senti alguma dificuldade, sobretudo por estar mais familiarizado com contextos de desporto de alta competição, onde a exigência técnica e tática é maior. No entanto, fui percebendo a importância de desenvolver competências pedagógicas adaptadas a diferentes ciclos de ensino. Trabalhar com alunos mais jovens foi decisivo para a construção da minha identidade docente, permitindo-me compreender que a docência é também sobre motivar, orientar e criar experiências significativas para todos os alunos.

4.1.2 Modelo de Estrutura do Conhecimento

O Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) assume um papel central na planificação da EF, uma vez que possibilita organizar os conteúdos de forma estruturada, articulando objetivos, estratégias e critérios de avaliação. Segundo Vickers (1990), o MEC organiza-se em três fases fundamentais: análise, decisões e aplicação. A primeira refere-se à análise do contexto, da estrutura do conhecimento da modalidade e da caracterização da turma; a segunda prende-se com a determinação dos objetivos, da sequência dos conteúdos e da avaliação; e a terceira corresponde à aplicação prática, onde se desenham as atividades e se definem as estratégias de EA.

O recurso ao MEC permitiu assegurar a coerência pedagógica e garantir uma progressão das aprendizagens, uma vez que cada modalidade foi decomposta em etapas organizadas em módulos específicos. Estes incluíram: (i) análise da estrutura do conhecimento da modalidade; (ii) análise do contexto e dos alunos; (iii) determinação da extensão e sequência dos conteúdos; (iv) definição dos objetivos gerais e específicos; (v) configuração da avaliação; e (vi) desenho das atividades de aprendizagem e respetivas progressões. Esta organização facilitou não só o planeamento das UD, mas também a articulação entre o ensino dos conteúdos e os critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar.

No âmbito do EP, o MEC foi elaborado para todas as modalidades previstas no plano anual, funcionando como um guião estruturante para a construção das

UD. Importa salientar que, cerca de duas semanas antes do início de cada UD, era realizada uma AD, de modo a compreender o nível de desempenho inicial dos alunos, para aquela modalidade. Estes dados permitiam ajustar a definição dos objetivos e concluir o MEC em conformidade, assegurando que refletia de forma rigorosa as necessidades da turma.

Em termos reflexivos, reconheço que o MEC se revelou uma ferramenta indispensável para o planeamento, pois favoreceu a coerência, a clareza e a sistematização das aprendizagens. Contudo, tal como sublinha Vickers (1990), este documento não deve ser encarado como um guião rígido, mas antes como uma orientação flexível, que necessita de ser adaptada constantemente às características da turma, às condições logísticas e ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

4.1.3 Unidade Didática

As UD constituem um elemento central no planeamento, uma vez que permitem organizar os conteúdos de cada modalidade em períodos delimitados, garantindo a progressão pedagógica e a coerência entre objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação. Carvalho et al. (2018) salienta que o planeamento deve evitar improvisações e antecipar dificuldades, assegurando a organização do processo de EA. Também Cabrito (2009) acrescenta que este nível do planeamento possibilita refletir sobre as condições necessárias para alcançar os objetivos definidos e definir critérios de avaliação consistentes. Já Bento (2003) entende a UD deve ser entendida como uma unidade de EA completa, com objetivos definidos, critérios de avaliação claros e um conjunto de estratégias adequadas ao nível dos alunos.

No EP, elaborei UD para todas as modalidades contempladas no PA. Estas tinham em comum a organização em quatro dimensões: conteúdos técnicos e táticos, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais. A partir desta estrutura, selecionava os elementos mais adequados a cada modalidade e ajustava-os em função da turma. No entanto, cada UD apresentou desafios distintos, que exigiram flexibilidade e capacidade de reajuste.

A primeira UD elaborada foi na modalidade de basquetebol, que se encontra no anexo VI e foi a que sofreu mais alterações ao longo da lecionação. Por ainda não conhecer a turma em profundidade e pela limitação de espaço (metade do pavilhão), a progressão inicialmente prevista não pôde ser cumprida na íntegra.

"Os objetivos desta aula não foram todos cumpridos. Tive de repetir alguns conteúdos técnicos, o que provocou sinais de desmotivação em alguns alunos. Percebi que precisava de reformular a UD para manter o envolvimento da turma".

(Reflexão da Aula 6, UD de Basquetebol, 11 de outubro de 2024)

Esta experiência mostrou-me que o planeamento deve ser entendido como ponto de partida, mas que é a prática que o valida e obriga a constantes reajustes.

Outra dificuldade encontrada foi a necessidade de diminuir ou aumentar a duração prevista de algumas UD, uma vez que a repetição excessiva de determinados conteúdos provocava fadiga e perda de interesse.

"Percebi que, apesar da importância de consolidar os gestos técnicos, era preferível encurtar a UD e avançar para novos conteúdos, garantindo a motivação da turma e evitando ruturas no processo de ensino-aprendizagem".

(Reflexão da Aula 14 e 15, UD de Basquetebol, 15 de janeiro de 2025)

Em contrapartida, a UD de voleibol foi aquela que mais se aproximou do planeamento inicial. Nesta altura já conhecia melhor a realidade da turma, o que facilitou a adaptação das tarefas e a gestão das dificuldades. Ainda assim, nunca é possível um encaixe perfeito entre o planeamento e a prática, uma vez que trabalhamos com seres humanos, sujeitos a fatores imprevisíveis, como reforça Bento (2003), ao salientar que a docência exige uma constante capacidade de decisão face à imprevisibilidade da ação pedagógica.

Em termos reflexivos, a elaboração e aplicação das UD permitiram-me desenvolver competências fundamentais de planificação, organização e adaptação. Aprendi que uma UD deve ter objetivos claros, conteúdos

progressivos e avaliação consistente, mas também que só ganha verdadeiro valor quando é flexibilizada em função da realidade concreta dos alunos.

4.1.4 Plano de Aula

O PdA constitui o nível mais específico do planeamento, permitindo organizar, de forma detalhada, os conteúdos, objetivos e estratégias de cada aula. Tal como referem Carvalho et al. (2011), o ato de planear implica estudar, organizar e coordenar ações com vista a encontrar soluções para os problemas que surgem e a alcançar os objetivos definidos, funcionando como um guião que orienta a prática pedagógica e clarifica a intencionalidade das tarefas propostas.

No EP, o modelo de PdA utilizado foi elaborado em NE (cf. Anexo VII), contemplando diferentes dimensões: objetivos da aula (motores, cognitivos, psicossociais e físicos), organização dos conteúdos por fases (inicial, fundamental e final), situações de aprendizagem previstas e espaço para a reflexão final. Embora este modelo se tenha revelado uma ferramenta fundamental para guiar a intervenção pedagógica, a sua utilização apresentou dificuldades significativas, sobretudo no início do ano. O preenchimento das diferentes colunas, em especial a articulação entre conteúdos, objetivos e situações de aprendizagem, revelou-se inicialmente um processo exigente, que obrigava a refletir de forma rigorosa sobre cada detalhe da aula.

A complexidade da construção dos PdA foi, contudo, também um dos aspetos que mais contribuiu para a minha evolução como professor estagiário. Progressivamente, aprendi a olhar para o plano não como um documento rígido, mas como um guião flexível que necessitava de ser ajustado à realidade da turma. Frequentemente, situações planeadas para ter uma certa duração eram prolongadas, pois os alunos necessitavam de mais tempo para consolidar a aprendizagem. Recordo uma aula de basquetebol em que, face à dificuldade dos alunos em compreender as desmarcações ofensivas, optei por prolongar o exercício fundamental e reduzir o tempo do exercício final. Este reajuste permitiu assegurar que os objetivos principais da aula eram alcançados, ainda que a estrutura inicial tivesse de ser alterada.

"O segundo exercício exigiu mais tempo do que estava previsto. Os alunos tiveram dificuldade em compreender a dinâmica da desmarcação ofensiva e, por isso, decidi prolongar para garantir a sua consolidação. A gestão do tempo obrigou a encurtar a parte final da aula, mas percebi que esta decisão foi benéfica para a aprendizagem."

(Reflexão da Aula 12 e 13, UD de Basquetebol, 8 de janeiro de 2025)

Outro elemento essencial foi a reflexão escrita no final de cada aula, espaço que se tornou determinante no meu percurso. Ao registar de forma sistemática o que correu bem, as dificuldades encontradas e as adaptações necessárias, consegui identificar padrões e delinear melhorias para as aulas seguintes. Tal como refere Schön (1983), o professor reflexivo é aquele que consegue aprender com a sua própria prática, transformando a experiência em conhecimento profissional.

A evolução das minhas reflexões pode ser observada comparando as primeiras com as últimas aulas. Nas primeiras semanas, os registos eram sobretudo técnicos e descritivos, centrados em aspetos básicos da organização da aula

"*O exercício correu bem, os alunos cumpriram as tarefas e o tempo previsto foi adequado. Não surgiram grandes dificuldades*."

(Reflexão da Aula 6, UD de Basquetebol, 11 de outubro de 2024)

Já no final do ano, as minhas análises revelavam uma maior maturidade pedagógica, evidenciando maior capacidade de observação e reflexão.

"Hoje percebi que já consigo ajustar os exercícios quase em tempo real. Os imprevistos deixaram de ser um problema e passaram a ser oportunidades para experimentar novas soluções."

(Reflexão da Aula 7 e 8, UD de Voleibol, 5 de maio de 2025)

Esta comparação evidencia a evolução da minha prática reflexiva: de observações superficiais passei a análises mais profundas, focadas na decisão e no meu crescimento como futuro professor. Ao longo do ano, percebi também o valor de discutir os PdA em NE, pois o confronto de perspetivas com colegas

e o PC enriquecia a planificação e mostrava que, embora individual, o planeamento é um processo colaborativo, sustentado na partilha de experiências

Em síntese, os PdA constituíram simultaneamente uma das maiores dificuldades iniciais e uma das aprendizagens mais significativas do EP, exigindo planeamento detalhado, reflexão crítica e adaptação contínua ao contexto, competências essenciais para o meu futuro profissional.

4.2 Modalidades lecionadas

Neste ponto será possível explorar de forma detalhada cada uma das modalidades lecionadas ao longo do EP, evidenciando não apenas os conteúdos trabalhados, mas também os principais desafios, adaptações e aprendizagens retiradas da sua prática.

Na primeira aula do ano letivo foi distribuída uma ficha individual a todos os alunos (cf. Anexo II), que permitiu recolher informação relevante acerca das suas preferências desportivas, experiência prévia e eventuais limitações de saúde. A análise das respostas revelou dados interessantes para a planificação: a dança foi identificada pela maioria como a modalidade menos apreciada, enquanto, entre as modalidades coletivas, o andebol surgiu como a opção menos preferida. Em contrapartida, o voleibol destacou-se como a modalidade preferida da turma, confirmando a importância de considerar o contexto e as motivações dos alunos no processo de EA.

Com base nestes dados, nas condições logísticas da escola e nas orientações do PA, foram abordadas as seguintes modalidades: basquetebol, dança, ténis de mesa e atletismo no 1º semestre, e badminton, andebol e voleibol no 2º semestre. No 1º semestre, as modalidades foram lecionadas de forma intercalada, seguindo uma lógica de ensino distribuído, o que implicava maior necessidade de revisitar conteúdos de aulas anteriores para garantir a continuidade da aprendizagem. Já no 2º semestre, foi possível lecionar as UD de forma sequencial e completa, numa lógica de ensino em blocos, o que se revelou mais rentável, uma vez que os conteúdos estavam sempre presentes e não havia necessidade de constantes revisões. Esta diferença metodológica

contribuiu para uma maior consolidação das aprendizagens e para uma progressão mais fluida dos alunos.

Assim, a análise das modalidades lecionadas não se limita à descrição dos conteúdos programáticos ou à organização temporal, mas permite também compreender de que forma diferentes estratégias pedagógicas foram mobilizadas em cada contexto. Esta diversidade de experiências constituiu um contexto propício para a reflexão crítica que sustenta o projeto de estudo desenvolvido neste relatório, centrado na aplicação e comparação de distintos modelos de ensino (Instrução Direta, Aprendizagem Cooperativa e Educação Desportiva).

4.2.1 1º Semestre

4.2.1.1 Basquetebol

O basquetebol foi a modalidade que marcou o início do EP e também aquela que acompanhou a turma ao longo de todo o 1º semestre, sendo, por isso, a mais longa em termos de carga letiva. Ao todo, foram lecionadas 18 aulas, o que correspondeu a uma UD extensa no tempo, iniciada desde a primeira aula e prolongada até à última semana antes da interrupção letiva, o que correspondeu ao final de janeiro.

O modelo de ensino privilegiado foi o Modelo de Instrução Direta (MID), concebido por Bereiter e Engelmann (1966) na sua obra *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool,* é considerado por Metzler (2000) como o mais adequado face à necessidade de manter o controlo da turma e assegurar uma condução clara das tarefas. Esta opção revelou-se essencial, sobretudo nos primeiros momentos, em que ainda não conhecia em detalhe a realidade da turma.

As condições do espaço foram um dos maiores constrangimentos desta UD: a sala, menor que um terço de um campo de futsal e com apenas duas tabelas, limitava a dinâmica e a exploração de jogos em grande escala. Somada ao número reduzido de aulas, essa limitação tornou a motivação dos alunos um desafio, pois a repetição de conteúdos transmitia a sensação de estar sempre a trabalhar 'o mesmo'.

Inicialmente, o objetivo delineado passava por evoluir até ao jogo formal em 5x5 aberto, como é possível observar na UD presente no anexo VI. Contudo, a falta de espaço e a necessidade de evitar que vários alunos permanecessem parados levaram-me a ajustar os objetivos. Em alternativa, optei por criar uma pequena competição interna, criando equipas de três aluno, o que permitiu manter elevados os níveis de empenho e participação. Um exemplo deste processo encontra-se registado num PdA de basquetebol:

> *"Apesar de estar previsto trabalhar a progressão do jogo até ao 5x5, percebi que o espaço disponível não permite manter todos os alunos envolvidos. Vou organizar uma competição até ao final da Unidade Didática"*.
>
> (Reflexão da Aula 14 e 15, UD de Basquetebol, 15 de janeiro de 2025)

Em termos reflexivos, esta UD mostrou-me que o planeamento deve ser entendido como um guia flexível e que nem sempre os objetivos inicialmente previstos são os que melhor servem a aprendizagem. A experiência de lecionar basquetebol em condições limitadas, ao longo de tantas aulas, reforçou a importância de ajustar as tarefas à realidade, de procurar estratégias para manter a motivação e de valorizar mais o envolvimento dos alunos do que a progressão rígida até ao jogo formal.

4.2.1.2 Ténis de Mesa

O ténis de mesa surgiu no planeamento como uma forma de facilitar o *roulement*, disponibilizando um espaço adicional para a lecionação das aulas. A escola dispunha de um espaço equipada com quatro mesas, identificada como G2, que era atribuída de seis em seis semanas. Por esse motivo, esta UD teve uma duração reduzida no semestre, com apenas seis aulas, o que constituiu um desafio acrescido em termos de planificação.

A estratégia utilizada consistiu em dedicar a primeira semana ao ensino dos conteúdos técnicos fundamentais, pega clássica da raquete, tipos de batimentos (direita e esquerda) e tipos de serviço (curto e longo), recorrendo ao MID, por se tratar de habilidades específicas e pouco familiares aos alunos. A partir daí, a ênfase foi colocada na prática de jogo de singulares. Para manter a motivação dos alunos, sobretudo tendo em conta que as aulas decorriam às 8h00 e que a

modalidade não despertava grande interesse inicial, cada aula começava com uma tarefa mais lúdica, que funcionava como ativação, seguida de jogos.

Os jogos decorreram segundo um sistema de pontuação adaptado, recorrendo a uma modificação por representação, isto é, preservando a lógica e a essência do jogo formal, mas alterando apenas o formato de pontuação. Esta adaptação, mais curta do que a regulamentar, possibilitou que todos os alunos participassem em várias partidas ao longo da mesma aula, garantindo maior rotatividade e tempo de empenho motor. Numa primeira fase, os alunos organizaram-se por afinidades, distribuindo-se pelas mesas (seis alunos por mesa) e jogando em sistema de todos-contra-todos, enquanto eu registava os resultados. Na semana seguinte, com base nesses registos, estruturei dois grupos competitivos (Liga A e Liga B), o que tornou o ambiente mais motivador e equilibrado, ajustando o nível de oposição de acordo com o desempenho anterior.

"*Apesar do pouco interesse no início da aula, percebi que a criação de ligas motivou os alunos a empenharem-se mais. O sistema de pontuação curto foi fundamental para garantir rotatividade e manter todos envolvidos.*"

(Reflexão da Aula 4, UD de Ténis de Mesa, 8 de novembro de 2024)

O ensino do ténis de mesa revelou-se exigente pela curta duração da UD, mas também porque esta modalidade não é trabalhada na formação inicial, o que me obrigou a estudar conteúdos técnicos para não transmitir informação incorreta e, ao mesmo tempo, encontrar estratégias de motivação.

Em termos críticos, esta UD permitiu-me compreender a importância de articular a aprendizagem técnica com contextos de jogo desde cedo, valorizando o envolvimento dos alunos. Apesar das limitações de tempo, espaço e motivação, considero que o ténis de mesa foi uma oportunidade enriquecedora, tanto para o desenvolvimento das competências motoras dos alunos como para o meu crescimento enquanto professor.

4.2.1.3 Danças Sociais

As danças sociais surgiram no meu EP como uma modalidade particularmente desafiante, uma vez que já nas expectativas iniciais (ponto 3) tinha identificado esta área como uma lacuna da minha formação inicial, capaz de gerar inseguranças no momento da lecionação. Esta perceção, contudo, transformou-se ao longo da UD, que viria a revelar-se uma das experiências mais enriquecedoras e desafiadoras do ano.

A preparação desta UD contou com um apoio fundamental da colega Isabel, que, através de várias chamadas e momentos de partilha, ajudou-me a estruturar estratégias, a selecionar conteúdos e a ganhar confiança para a lecionação. Paralelamente, o trabalho desenvolvido dentro do NE revelou-se igualmente importante, uma vez que recorremos a momentos de ensino por pares, entendido como uma prática colaborativa em que dois intervenientes partilham responsabilidades, oferecem feedback mútuo e discutem alternativas para a condução das aprendizagens (Rink, 2013). Neste processo, partilhávamos demonstrações, corrigíamos mutuamente a execução dos passos e discutíamos formas alternativas de abordar a matéria. Este processo colaborativo não só reforçou a minha segurança, como também contribuiu para uma visão mais rica e diversificada da modalidade. Inicialmente, o planeamento contemplava apenas duas variantes, merengue e rumba quadrada, mas, à medida que fui ganhando confiança, decidi desafiar-me e incluir também a valsa lenta, ampliando assim o leque de aprendizagens para os alunos.

De forma a colmatar a minha lacuna nesta modalidade, recorri a recursos complementares, nomeadamente vídeos dos passos, que serviam de apoio às explicações e me permitiam garantir maior rigor técnico sem ter de recorrer sempre à demonstração direta. Paralelamente, aproveitei a experiência de três alunos com prática prévia de dança, integrando-os como auxiliares no processo de ensino, o que não só contribuiu para o sucesso da aprendizagem, como também reforçou a cooperação e o espírito de entreajuda dentro da turma.

Optei por utilizar o MID, mas com uma progressiva atribuição de autonomia aos alunos. A contagem de passos, a marcação de entradas e a criação de sequências musicais foram gradualmente transferidas para os alunos, tornando-os participantes ativos no processo de aprendizagem.

Para além do MID, recorri também ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), proposto por Johnson e Johnson (1999), uma vez que, nas danças sociais, o progresso individual depende inevitavelmente da cooperação entre parceiros. Trabalhar em duplas obrigava os alunos a apoiar-se mutuamente, a assumir responsabilidade partilhada pela execução correta dos passos e a comunicar de forma eficaz. Esta abordagem não só favoreceu a aquisição técnica, como também promoveu competências sociais essenciais, como a entreajuda, o respeito e a interdependência positiva (Dyson & Casey, 2017).

Um dos momentos mais marcantes ocorreu quando a PO assistiu a uma das aulas e elogiou não só a turma, mas também a dinâmica criada. Esse feedback foi um fator de grande motivação, que me impulsionou a avançar para a valsa lenta, modalidade que inicialmente não fazia parte do planeamento.

Em retrospetiva, esta UD foi extremamente gratificante. A evolução visível dos alunos, tanto ao nível técnico como na confiança e postura, mostrou-me que o ensino das danças sociais pode ser uma experiência motivadora e transformadora, desde que acompanhada de estratégias adequadas de envolvimento. Mas, acima de tudo, esta modalidade teve um impacto profundo em mim próprio: percebi que sou uma pessoa que encara os desafios como oportunidades, que não se deixa abater pelas dificuldades iniciais e que encontra prazer no processo de superação. Esta aprendizagem é algo que levo para a vida e que se liga diretamente ao título da minha tese, refletindo o percurso de construção e afirmação da minha identidade como professor.

4.2.1.4 Atletismo (Velocidade e Corrida de Estafetas)

O atletismo, nas variantes de velocidade e estafetas, foi trabalhado de forma limitada, tendo sido possível apenas lecionar duas aulas de 50 minutos, tempo insuficiente para aprofundar técnicas e apenas introdutório aos elementos essenciais da modalidade. Esta opção ficou definida pelas Planificações Anuais do 11º ano estabelecidas pelo grupo disciplinar, que orientam a distribuição das modalidades ao longo do ano letivo.

Os conteúdos trabalhados centraram-se em dois aspetos fundamentais: a partida de blocos, incidindo na técnica de partida baixa, destacando a importância da posição inicial, da impulsão dos membros inferiores e da coordenação dos primeiros apoios; e a transmissão do testemunho na corrida de estafetas, explorando duas técnicas, a transmissão por cima (*upsweep*) e a transmissão por baixo (*downsweep*). Para além da mecânica do gesto, salientou-se a importância da sincronização entre os atletas e da manutenção da velocidade durante a troca.

Apesar da boa recetividade dos alunos, as limitações temporais não permitiram consolidar os gestos técnicos com a qualidade desejada.

"*Apesar do interesse dos alunos, ficou evidente que duas aulas não foram suficientes. Seria necessário mais tempo para consolidar os gestos técnicos e, sobretudo, para desenvolver de forma mais consistente os aspetos coletivos da corrida de estafetas*."

(Reflexão da Aula 2, UD de Atletismo, 13 de dezembro de 2024)

Em termos reflexivos, embora a curta duração tenha limitado os resultados, esta experiência mostrou-me o potencial pedagógico do atletismo como modalidade que combina técnica, velocidade, cooperação e espírito de equipa. Com mais tempo, seria possível não apenas trabalhar a execução, mas também valorizar aspetos como a responsabilidade coletiva, que tornam o atletismo uma componente importante no currículo da EF.

4.2.2 2º Semestre

4.2.2.1 Badminton

O badminton foi lecionado ao longo de 10 aulas, constituindo uma UD que me trouxe vários momentos de aprendizagem enquanto professor estagiário. Desde logo, a AD revelou-se um desafio, sobretudo pela dificuldade em organizar uma aula de 50 minutos que permitisse avaliar o maior número possível de conteúdos. Optei por realizar a avaliação em contexto de jogo, mas percebi que esta decisão não foi a mais eficaz, uma vez que se tornou difícil

observar, em simultâneo, todos os elementos técnicos pretendidos. Na reflexão posterior à aula, registei:

> *"No futuro optarei por sequências mais estruturadas, pois através do jogo não consegui recolher toda a informação necessária para conhecer verdadeiramente o nível da turma."*
>
> (Reflexão da Aula 1, UD de Badminton, 10 de janeiro de 2025)

No desenvolvimento da UD, os conteúdos foram trabalhados sobretudo através de sequências técnicas em pares, recorrendo ao MAC, que se revelou particularmente adequado para esta modalidade. Esta abordagem permitiu que os alunos se ajudassem mutuamente, dando feedback entre si e ajustando a execução de forma progressiva. Para além disso, no início de cada aula, as duplas dispunham de um período de prática autónoma, em que trabalhavam os aspetos em que sentiam maiores dificuldades. Este momento funcionava como uma forma de responsabilização dos alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem, permitindo-lhes consolidar gestos técnicos antes das situações orientadas.

Um dos aspetos que mais se destacou foi a dificuldade inicial dos alunos em realizar batimentos para o fundo do campo. Percebia-se, sobretudo, que lhes faltava consistência no *lob*, golpe cuja intenção é enviar o volante para a zona mais distante do campo adversário, forçando o recuo do oponente e criando espaço para atacar. Esta ideia, de que "o destino do volante é fundamental no jogo de Badminton", foi uma das frases que utilizei frequentemente como feedback, reforçando a importância de dominar os batimentos para conseguir dar continuidade às jogadas.

Com o decorrer das aulas, verifiquei uma evolução significativa na capacidade dos alunos em compreender a lógica do jogo e em aplicar os batimentos com maior intenção tática. Para além da dimensão técnica, o badminton revelou-se também uma oportunidade para trabalhar aspetos como a concentração, a coordenação e a cooperação, já que a dinâmica de pares obrigava a comunicação constante e a responsabilidade partilhada.

Em retrospetiva, considero que esta modalidade me ensinou a importância de selecionar estratégias de avaliação mais eficazes, mas também confirmou

que o MAC é uma via muito adequada para o ensino do badminton em contexto escolar. O envolvimento progressivo dos alunos, aliado à perceção clara da sua evolução técnica e tática, tornou esta UD uma experiência bastante enriquecedora.

4.2.2.2 Andebol

O andebol foi, à partida, a modalidade que mais motivação me gerava para lecionar, pela afinidade pessoal com os jogos coletivos e pela expectativa de dinamizar aprendizagens significativas. Contudo, a AD revelou que a turma se encontrava num nível inicial bastante baixo, com dificuldades evidentes na realização de passes, ausência da mecânica de "armar o braço" antes do remate/passe e pouco entendimento dos princípios básicos de jogo. Este diagnóstico levou a que a abordagem inicialmente prevista fosse ajustada: em vez de recorrer ao Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Siedentop (1994), foi necessário recorrer ao MID, garantindo uma condução mais estruturada e guiada do processo de ensino.

A UD teve uma extensão de 16 aulas, nas quais os conteúdos foram sendo introduzidos de forma gradual, privilegiando a construção dos fundamentos básicos. Uma das maiores dificuldades encontradas foi a de ensinar os alunos a armar corretamente o braço no momento do remate/passe, aspeto que exigiu a utilização de diferentes estratégias, incluindo recursos como volantes, que facilitavam a perceção do movimento e ajudavam a consolidar a técnica. Outro desafio foi o de ensinar a lógica das penetrações sucessivas: a turma tinha dificuldade em compreender a necessidade de atacar o espaço e, de seguida, recuar rapidamente para dar continuidade à jogada.

As condições de espaço foram também limitadoras, já que apenas dispunha de um terço do campo. Ainda assim, procurei soluções criativas para manter todos os alunos ativos. Por exemplo, enquanto os rapazes executavam exercícios específicos de finalização numa baliza, as raparigas realizavam um circuito funcional, alternando depois as tarefas. Esta opção surgiu da necessidade de gerir as diferenças de força e exigência da modalidade, uma vez que, no andebol, essas disparidades se tornam mais evidentes e podem

condicionar a eficácia e a segurança da prática conjunta. A separação por género permitiu ajustar a intensidade das tarefas, garantir que todos trabalhavam em condições adequadas às suas capacidades e, simultaneamente, maximizar o tempo útil de prática. A alternância das tarefas possibilitou equilibrar as cargas de esforço, mantendo o envolvimento e potenciando o tempo de empenho motor de todos os alunos.

Esta gestão do espaço e dos grupos permitiu manter o envolvimento de todos e potenciar o tempo de empenho motor.

Um aspeto curioso desta UD foi a diferença de desempenho entre rapazes e raparigas. Embora o nível técnico inicial fosse baixo em ambos os grupos, sobressaiu a determinação e empenho dos rapazes, que se destacaram ao longo da UD.

> *"Apesar das dificuldades iniciais, percebi que os alunos começam a compreender melhor a importância de armar o braço e de procurar o espaço ofensivo. Ainda assim, é necessário insistir nas penetrações sucessivas, pois continuam a demonstrar alguma resistência em atacar e recuar de forma imediata."*
>
> (Reflexão da Aula 8, UD de Andebol, 21 de março de 2025)

Em retrospetiva, considero que esta UD foi uma das mais desafiantes, mas também das mais enriquecedoras. A evolução da turma foi clara, culminando numa fase final em que a qualidade de jogo já era bastante superior ao que se tinha verificado na AD. Lembro-me de o PC referir: *"Não parece a mesma turma que vimos no início do semestre"*, frase que sintetiza o progresso alcançado. Esta experiência demonstrou-me que, mesmo em condições adversas e com níveis iniciais baixos, a perseverança, o recurso a estratégias diversificadas e a insistência em fundamentos básicos podem resultar em aprendizagens muito significativas.

4.2.2.3 Voleibol

O voleibol constituiu a última UD do EP e, simultaneamente, a mais longa, com um total de 20 aulas. Esta duração permitiu implementar de forma

consistente o MED, o que se revelou extremamente enriquecedor tanto para os alunos como para o meu desenvolvimento profissional.

Desde a primeira aula foram criadas quatro equipas de seis elementos, uma delas com um nível claramente mais elevado do que as restantes. O objetivo traçado foi o de evoluir até ao jogo formal de 6x6, algo que se concretizou nas últimas duas aulas da UD. Através deste modelo, os alunos foram ganhando progressivamente maior autonomia, sempre com um acompanhamento próximo e estruturado da minha parte. Uma das conclusões mais significativas desta UD foi a evolução global da turma: no início havia uma disparidade evidente entre as equipas, mas no final todas apresentavam um nível de jogo bastante equilibrado. Este resultado demonstrou não só a eficácia do modelo, mas também o papel importante que a equipa inicialmente mais forte desempenhou ao servir de referência e exemplo para as restantes. O facto de, no final, todas estarem ao mesmo nível não significou que a melhor equipa tivesse “regredido”, mas sim que as outras conseguiram evoluir a um ritmo mais rápido, acompanhando o exemplo.

Ao longo da UD, foi desenvolvido um trabalho consistente nos aspetos fundamentais do jogo, com particular ênfase na transição defesa-ataque e no *side-out*, que se revelaram decisivos para elevar o nível de desempenho da turma. Para além disso, cada equipa teve de eleger um capitão, criar um nome, definir um grito de equipa e escolher uma cor de camisola, elementos que reforçaram a identidade e a coesão do grupo. Este envolvimento foi notório, já que os alunos se empenharam em trazer sempre a cor definida para as aulas, tornando a competição mais séria e vivida com grande entusiasmo.

Outro aspeto relevante foi a dinâmica implementada nos últimos minutos de cada aula: as equipas dispunham de cerca de três minutos para discutir, em equipa, as maiores dificuldades sentidas durante a aula e, posteriormente, o capitão tinha de me apresentar essas conclusões. Este momento de meta reflexão revelou-se extremamente produtivo, pois mostrava que os alunos eram capazes de identificar, por si próprios, aspetos como a importância da comunicação, os problemas gerados quando o distribuidor era “queimado” ou outras situações de jogo que, muitas vezes, coincidiam com os conteúdos que seriam trabalhados nas aulas seguintes.

O envolvimento dos alunos foi também reforçado pela dimensão competitiva que o MED permite. Para além da identidade de cada equipa, foi mantida uma tabela classificativa ao longo da UD, atualizada a cada aula, o que motivava os alunos a melhorar o seu desempenho e a valorizar os jogos de forma mais séria. No final, foi entregue um pequeno diploma à equipa vencedora (cf. Anexo VIII), momento simbólico que reforçou o sentimento de reconhecimento e valorização do trabalho coletivo.

"Foi gratificante observar a evolução da turma. O que inicialmente parecia um grupo desequilibrado terminou como uma competição equilibrada, em que todas as equipas jogavam a um nível semelhante."

(Reflexão da Aula 16 e 17, UD de Voleibol, 28 de maio de 2025)

Em retrospetiva, considero esta UD como uma das experiências mais marcantes do EP. Para além do crescimento técnico e tático da turma, o processo evidenciou a importância da autonomia dos alunos, da responsabilidade coletiva e da criação de um ambiente de envolvimento genuíno. A prática do voleibol demonstrou que, quando os alunos se identificam com a equipa e com a competição, o processo de EA é vivido de forma mais significativa, motivadora e transformadora.

4.3 Observações

A observação constitui uma ferramenta essencial na formação inicial de professores, permitindo desenvolver uma análise crítica sobre a prática pedagógica e compreender melhor a dinâmica do EA. Como refere Reis (2011), a observação constitui um elemento fundamental na melhoria da qualidade do ensino e no processo de aprendizagem, funcionando como fonte de motivação e oportunidade de transformação da prática docente. Também Metzler (2011) sublinha que a observação, aliada à reflexão, possibilita que o futuro professor identifique padrões, aprenda novas estratégias e adquira maior consciência das suas próprias ações. Para Perrenoud (2001), observar é igualmente um ato de formação, já que é através da análise das práticas, próprias e dos outros professores, que se constrói uma identidade profissional crítica e reflexiva.

No decorrer do EP, a observação assumiu diferentes formatos. Ao longo do ano, o PC definiu sete semanas específicas dedicadas a este processo. Nessas semanas, o NE tinha como tarefa assistir às aulas de 100 minutos uns dos outros, registando notas e reflexões sobre a intervenção de cada colega. Na semana seguinte, à quarta-feira, realizava-se uma reunião orientada pelo PC, onde cada estagiário tinha de partilhar a sua análise, previamente estruturada numa reflexão escrita. Este processo revelou-se extremamente enriquecedor, pois permitia não só observar diferentes estilos de ensino e estratégias utilizadas em situações semelhantes, mas também desenvolver uma postura crítica e reflexiva, reforçada pelo confronto de perspetivas entre todos os elementos do núcleo.

Tivemos ainda três aulas observadas pela PO, cuja presença trouxe uma visão externa e académica, acrescentando sugestões fundamentadas e apontamentos críticos. Para mim, estes momentos foram verdadeiros espaços de aprendizagem, uma vez que observar de fora possibilita identificar aspetos que, quando estamos a lecionar, muitas vezes nos escapam devido à concentração na condução da aula.

Em retrospetiva, considero que o processo de observação foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional. A possibilidade de observar as aulas dos meus colegas do NE, ser observado e discutir criticamente essas experiências em grupo, contribuiu para uma compreensão mais ampla do papel do professor de EF e para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, indispensável na construção da minha identidade docente.

4.4 Avaliação

A avaliação assume um papel central no processo de EA, constituindo não apenas um instrumento de verificação do desempenho dos alunos, mas também uma ferramenta pedagógica que orienta as decisões do professor e promove a melhoria contínua das aprendizagens. Rink (2014) refere que a avaliação deve ser entendida como parte integrante do processo instrucional, inserida na sequência “planear – ensinar – avaliar”. Já Haydt (2008) salienta que a avaliação tem a função de diagnosticar, controlar e classificar, apresentando assim três

modalidades fundamentais: diagnóstica, formativa e sumativa, que em conjunto asseguram uma visão mais completa e equitativa do percurso de cada aluno.

No contexto da EF, a avaliação não se limita só à dimensão técnica ou motora, mas integra também aspetos cognitivos, comportamentais e sociais, refletindo a multidimensionalidade da disciplina. Assim, avaliar significa valorizar tanto o domínio das habilidades específicas das modalidades, como a participação, o empenho, a cooperação e o respeito pelas regras. Para Fernandes (2007), a avaliação deve ser entendida como uma oportunidade de aprendizagem, e não apenas como um mecanismo de classificação, incentivando os alunos a refletirem sobre o seu próprio percurso.

Durante o meu EP, a avaliação assumiu diferentes formatos, procurando dar resposta a estas múltiplas dimensões. Foi organizada em três momentos distintos: AD (realizada antes do início das UD para conhecer o nível inicial dos alunos), avaliação formativa (AF; presente ao longo de todo o processo através do feedback contínuo, observações e registos de desempenho) e avaliação sumativa (AS; que permitiu sistematizar a informação recolhida e atribuir uma classificação final). Para garantir consistência e transparência, recorri a grelhas de observação, registos individuais e momentos de autoavaliação, instrumentos que me ajudaram a tornar o processo mais justo e objetivo.

Nos pontos seguintes será analisada cada uma destas dimensões avaliativas, evidenciando o modo como foram aplicadas no contexto específico do EP, as dificuldades sentidas e as aprendizagens que daí decorreram.

4.4.1 Avaliação Diagnóstica

A AD constitui o primeiro momento avaliativo em qualquer processo de EA, permitindo ao professor conhecer o ponto de partida da turma, identificar as principais dificuldades e orientar o planeamento das UD. Assim, planeamento e a definição de objetivos devem ser ajustados às necessidades detetadas nos alunos, de forma a favorecer o seu desenvolvimento (Gonçalves et al., 2010). Neste sentido, a AD realiza-se habitualmente antes do planeamento, e tem como objetivo identificar os conhecimentos prévios dos alunos e os conteúdos com

maiores dificuldades, funcionando como suporte ao ensino e não como mecanismo de classificação (Camargo, 2010).

No início do EP, a minha intenção era realizar avaliações diagnósticas detalhadas, com recurso a tabelas extensas onde procurava registar o desempenho individual de cada aluno em diversos conteúdos técnicos e táticos. Contudo, rapidamente percebi que esta abordagem, apesar de bem-intencionada, acabava por ser pouco prática pois, o tempo das aulas era insuficiente para observar com rigor todos os critérios definidos, o que comprometia tanto a dinâmica da aula como a validade da informação recolhida.

Na reflexão após a primeira experiência, tornou-se claro que a AD deveria ter um carácter mais global e menos exaustivo, focando-me apenas em recolher a informação essencial sobre o nível geral da turma. A partir dessa perceção, passei a realizar atividades diagnósticas que simulavam situações de jogo ou de execução técnica simplificada, privilegiando a observação das capacidades motoras, da coordenação, da noção tática e da atitude dos alunos em contexto prático. Este formato, menos centrado no preenchimento minucioso de grelhas e mais na observação global, revelou-se mais eficaz e funcional, uma vez que possibilitou recolher dados suficientes para delinear as UD em conformidade com as necessidades da turma.

Um exemplo claro foi a AD de basquetebol, em que inicialmente tentei registar o desempenho individual de todos os alunos nos diferentes conteúdos técnicos e táticos (cf. Anexo IX). No entanto, a dispersão de critérios fez-me perder muito tempo e impediu realizar uma leitura concisa do grupo. Mais tarde, no Voleibol, a opção foi diferente, avaliando pequenos jogos entre duplas, o que permitiu observar a execução dos conteúdos em contexto de jogo. Ainda que menos detalhada, esta abordagem forneceu uma visão mais fidedigna do nível da turma e tornou o processo mais fluído.

"*Percebi que não é possível avaliar tudo ao pormenor logo na primeira aula. Mais importante do que preencher tabelas é ter uma visão clara do nível global da turma, para depois adaptar a Unidade Didática. Uma avaliação diagnóstica simples poderá ser mais eficaz e prática*."

(Reflexão da Aula 1, UD de Basquetebol, 18 de setembro de 2024)

Em retrospetiva, considero que a principal aprendizagem retirada deste processo foi compreender que a AD deve ser funcional e orientada para a tomada de decisão pedagógica.

4.4.2 Avaliação Formativa

A AF foi um elemento central no processo de ensino, funcionando como um acompanhamento contínuo e sistemático da aprendizagem dos alunos. A AF constitui-se como uma prática reguladora, que permite ao professor recolher informação sobre o progresso dos alunos e ajustar em tempo útil as estratégias de ensino (Fernandes, 2007). Nesta linha de pensamento, Luckesi (2002, p. 45) esclarece que “enquanto se ensina se avalia, ou enquanto se avalia se ensina”, reforçando a ideia de que a avaliação formativa está intrinsecamente ligada ao próprio ato de ensinar.

No meu EP, a AF foi particularmente influenciada por uma sugestão do PC, que nos aconselhou a elaborar uma tabela semelhante à utilizada na AD, mas aplicada de forma contínua ao longo das UD. Esta tabela permitia registar a evolução dos alunos em cada conteúdo, assegurando que todos eram observados de forma sistemática.

Este instrumento revelou-se extremamente útil, pois assegurava que todos os alunos eram observados de forma sistemática e recebiam feedback direcionado ao seu progresso. O registo contínuo das execuções permitia acompanhar a evolução individual e, após dois ou três momentos de observação, já era possível confirmar a autonomia de cada aluno numa determinada tarefa. Esse processo tornava a gestão do tempo mais eficaz, libertando-me para acompanhar outros colegas e garantindo um acompanhamento equilibrado de toda a turma.

Em síntese, a utilização desta ferramenta permitiu tornar a AF mais estruturada e abrangente, reforçando a ideia de que avaliar não é apenas registar desempenhos, mas acompanhar de forma contínua e intencional a evolução de cada aluno.

4.4.3 Avaliação Sumativa

A AS constitui o momento final do processo avaliativo, permitindo sintetizar a informação recolhida ao longo das UD e traduzir em classificação o percurso de cada aluno. Segundo Haydt (2008), esta modalidade tem um carácter predominantemente classificatório, sendo utilizada no final de um período, curso ou unidade de ensino para situar os alunos em níveis de aproveitamento previamente definidos. No entanto, Antunes (2008) defende que a avaliação não deve limitar-se a este carácter sumativo, sublinhando que o aluno precisa de ser acompanhado de forma contínua e que cada transformação no seu processo de aprendizagem deve ser considerada. Nesta perspetiva, cabe ao professor assumir uma postura crítica e procurar formas de avaliação mais abrangentes e inclusivas, que valorizem não apenas o resultado final, mas também o progresso e as mudanças ocorridas ao longo do percurso.

No contexto do EP, a AS assumiu particular importância, uma vez que era valorizada pelo PC como um momento de rigor e transparência. Assim, foi estruturada em três dimensões fundamentais: o desempenho motor, o domínio cognitivo e as atitudes/comportamentos, em linha com as orientações do grupo disciplinar e das AE de EF. O PC insistia na importância de não reduzir a nota ao desempenho técnico, mas de integrar também a participação, a assiduidade, a cooperação, o empenho e o respeito pelas regras, entendendo que estes aspetos refletem igualmente a educação integral dos alunos.

Para concretizar a AS, recorri sobretudo à utilização de tabelas construídas para cada modalidade. Estas permitiam registar de forma prática os desempenhos observados e facilitar o acompanhamento dos alunos ao longo das UD. O uso destas tabelas revelou-se essencial para organizar a informação e garantir que nenhum aluno ficava por avaliar. No final, este registo sistemático possibilitou reunir as diferentes notas obtidas em cada UD e, a partir daí, elaborar a classificação final de forma clara e fundamentada.

Em suma, considero que a AS foi uma oportunidade para consolidar aprendizagens sobre justiça, transparência e responsabilidade na docência. A necessidade de articular diferentes dimensões e de respeitar critérios previamente definidos reforçou em mim a importância de uma avaliação equilibrada, capaz de valorizar o aluno não apenas pelo que consegue executar

tecnicamente, mas também pela sua atitude, empenho e capacidade de cooperação.

4.5 Atividades Escolares e Comunitárias

4.5.1 Desporto Escolar

O DE ocupa um espaço de grande relevância na ESRT, oferecendo aos alunos a possibilidade de praticar diferentes modalidades para além do contexto das aulas de EF. A escola disponibilizava as modalidades de natação, ténis de mesa, dança, tiro com arco e voleibol, proporcionando uma oferta diversificada que incentivava os alunos a encontrar a prática mais próxima dos seus interesses (cf. Anexo X).

No meu caso, optei por integrar a modalidade de voleibol, não apenas pelo gosto pessoal que tenho pela mesma, mas também pela compatibilidade com o meu horário. Embora existissem dois momentos semanais de treino, em articulação com a professora responsável, Marta Magalhães, ficou acordado que participaria às terças-feiras, no horário das 17h20 às 19h00.

Numa fase inicial, o meu papel foi sobretudo de observação e apoio logístico, ajudando na montagem dos exercícios e na organização do material. No entanto, esta não foi uma observação passiva: procurava aprender com cada detalhe, analisando as estratégias da professora, a forma como geria o grupo e a progressão das tarefas. Progressivamente, fui assumindo maior responsabilidade, passando de um papel de apoio a um papel mais ativo, sugerindo exercícios e, posteriormente, conduzindo partes do treino de forma autónoma.

O escalão em que participei foi o de juvenis feminino, o que constituiu uma experiência enriquecedora por me permitir trabalhar com alunas da mesma faixa etária dos meus alunos de 11.º ano. Esta proximidade de idades trouxe aprendizagens importantes ao nível da comunicação e da forma de estabelecer relações de confiança. Para além disso, consegui cativar algumas alunas da minha turma a integrarem a equipa de DE de voleibol.

Este envolvimento revelou-se uma mais-valia não apenas pela experiência prática de treino, mas também pelo contacto com uma professora experiente, com quem tive várias conversas sobre o meu EP e dúvidas pedagógicas que iam surgindo. Estas trocas de ideias ajudaram-me a refletir sobre o meu próprio percurso e a alargar horizontes relativamente à intervenção pedagógica na área de EF.

Em retrospetiva, considero que a participação no DE me proporcionou um espaço de crescimento e aprendizagem contínua. Para além de aprofundar competências técnicas e didáticas no voleibol, permitiu-me compreender melhor a importância do DE como complemento fundamental da EF, pela forma como promove o gosto pela prática, a integração dos alunos e a valorização do espírito de equipa.

4.5.2 Eventos Desportivos Escolares

Durante o período de EP, tive a oportunidade de participar ativamente na organização e dinamização de diversas atividades desportivas em duas instituições de ensino: a ESRT e a EFMSI. Esta participação constituiu um espaço privilegiado para aplicar conhecimentos pedagógicos e organizacionais em contextos práticos, enquanto possibilitou uma aproximação ao funcionamento do Departamento de EF, cujos docentes e funcionários demonstraram constante disponibilidade e espírito de colaboração.

4.5.2.1 Torneio de Ténis de Mesa

O torneio de ténis de mesa da ESRT realizou-se no final do 1º semestre e esteve dividido em dois locais: a vertente feminina decorreu na sala G2, enquanto a masculina teve lugar no pavilhão mais pequeno, onde fiquei destacado. A minha principal função foi o acompanhamento direto da competição masculina, estando responsável pelo controlo de duas mesas em simultâneo e pela supervisão dos jogos que aí se realizavam.

No final de cada ronda, entregava os resultados na mesa central de organização, assegurando a atualização do quadro competitivo e a sequência

regular dos encontros. Esta experiência, embora simples, obrigou a uma atenção constante ao desenrolar dos jogos e à gestão de tempos, permitindo-me compreender a importância da organização e do rigor no acompanhamento de uma competição escolar.

4.5.2.2 Torneios de Basquetebol

O primeiro torneio de basquetebol teve lugar na ESRT e decorreu em dois espaços distintos: o pavilhão mais pequeno, destinado às equipas femininas, e o pavilhão principal, reservado às equipas masculinas, no qual fiquei destacado. Neste contexto, acompanhei de perto as equipas masculinas, incluindo uma da minha própria turma, prestando-lhes apoio direto.

Paralelamente, colaborei na elaboração de documentos organizativos e no registo e atualização dos resultados. Esta experiência reforçou a importância da articulação entre funções organizativas e pedagógicas, mostrando como a dimensão competitiva pode ser gerida em equilíbrio com o desenvolvimento educativo.

O segundo torneio foi realizado na EFMSI, a minha função centrou-se na mesa de jogo, onde assegurei o registo dos resultados e a comunicação de informações aos participantes e à mesa de organização. Este papel exigiu atenção constante, já que era necessário acompanhar o desenrolar das partidas e garantir que todos os dados estavam corretamente registados, assegurando o bom funcionamento da competição.

Do ponto de vista formativo, esta experiência permitiu-me compreender melhor a importância da organização e do rigor na condução de uma atividade desportiva. Apesar de não estar diretamente em campo, tive a oportunidade de acompanhar de forma sistemática o torneio, percebendo como pequenos detalhes logísticos, como o registo imediato de resultados ou a comunicação clara com os participantes, são fundamentais para manter o ritmo e a credibilidade do evento.

4.5.2.3 Torneios de Futsal

No primeiro torneio de futsal, realizado com turmas do 6.º ano na EMFSI, colaborei com a professora Carolina na organização da competição. Para além de funções logísticas, estive também responsável por acompanhar os alunos da minha turma, ajudando-os a compreender melhor as regras e a dinâmica do jogo de futsal. Este papel exigiu uma postura atenta e pedagógica, procurando orientar os alunos para que se envolvessem de forma correta e justa no desenrolar da competição.

Num segundo momento, decorreu o torneio destinado ao 9.º ano, igualmente na EFMSI, no qual, em conjunto com o colega Nuno, tive a oportunidade de integrar a atividade de forma mais próxima dos alunos. No final da competição, pudemos escolher três alunos para, juntamente connosco, defrontar a equipa vencedora. Esta experiência teve um carácter mais lúdico e simbólico, mas foi igualmente enriquecedora, pois permitiu reforçar a proximidade com os alunos e demonstrar que o desporto extracurricular é também um espaço de partilha, de envolvimento e de promoção de momentos significativos para todos os intervenientes.

4.5.2.4 Torneio de Voleibol 2x2

Neste torneio, que teve lugar na EMFSI, desempenhei funções semelhantes às dos anteriores, assegurando a organização competitiva e a gestão dos resultados. Em algumas ocasiões tive ainda a oportunidade de orientar equipas enquanto treinador, dando apoio direto aos alunos. Esta função, mais próxima da intervenção pedagógica, revelou-se particularmente enriquecedora, pois permitiu aplicar estratégias de motivação e gestão da equipa em contexto competitivo.

4.5.3 Corta-Mato Escolar

O corta-mato escolar constituiu, para mim, a atividade de maior impacto pela sua dimensão organizativa e pela exigência que implicou, uma vez que envolveu a participação de todos os alunos do AERT3. O elevado número de

participantes obrigou a um planeamento minucioso e a uma coordenação permanente durante a atividade, já que de prova para prova a distância percorrida era ajustada em função do escalão etário, o que acrescentava complexidade à gestão do evento.

As minhas principais funções consistiram em dinamizar o aquecimento com pequenos grupos de alunos e monitorizar o percurso da prova, assegurando simultaneamente a segurança dos participantes e o cumprimento das regras. Este papel exigiu atenção constante e capacidade de resposta rápida a imprevistos, tendo em conta a diversidade de ritmos e níveis de preparação física apresentados pelos alunos.

Para além disso, a dimensão do evento e o convívio subsequente com os professores do Departamento de EF e funcionários da escola reforçaram a perceção da importância do trabalho em equipa e da articulação entre diferentes intervenientes na organização de atividades de grande escala. Em retrospetiva, considero que esta experiência contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da minha capacidade de liderança, de gestão de grandes grupos e de tomada de decisão em contextos de maior pressão.

4.5.4 Dia Europeu do Desporto Escolar

O Dia Europeu do Desporto Escolar decorreu durante uma aula de 50 minutos e foi marcado pela possibilidade de cada aluno escolher livremente a modalidade em que queria participar. Entre as opções disponibilizadas encontravam-se badminton, voleibol, ténis de mesa e atividades de dança na sala de espelhos. A minha função foi acompanhar os alunos da minha turma, circulando entre os diferentes espaços e participando nas modalidades de forma ativa, garantindo que a atividade decorria dentro do tempo previsto e apoiando a gestão de pequenos imprevistos.

Esta experiência permitiu-me um contacto mais próximo e descontraído com os alunos, já que o ambiente, menos formal do que numa aula regular, favoreceu a interação e a motivação para a prática. Do ponto de vista pedagógico, foi uma oportunidade valiosa para observar como os alunos gerem a autonomia na escolha da atividade física e de que forma essa liberdade

aumenta o seu envolvimento. Este momento reforçou, para mim, a importância de criar situações em que os alunos possam tomar decisões e explorar diferentes modalidades segundo os seus interesses, resultando em aprendizagens mais significativas e duradouras.

4.5.5 Reflexão

De forma global, a participação nestes eventos revelou-se uma experiência formativa enriquecedora, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das minhas competências organizacionais e relacionais. As atividades colocaram-me desafios diferentes dos vividos nas aulas, sobretudo na gestão logística, coordenação de tarefas e acompanhamento de alunos em contextos competitivos. Estar envolvido em todas as fases, desde a preparação dos espaços e elaboração dos mapas competitivos até ao registo de resultados e apoio direto aos alunos, permitiu-me perceber a complexidade da organização de eventos desportivos escolares.

Esta experiência evidenciou também a importância do trabalho em equipa com os restantes professores e colegas estagiários, mostrando que o sucesso depende da articulação de todos. Além disso, o contacto com alunos de diferentes turmas em contextos mais informais realçou o valor destas atividades como espaços de convívio, motivação e promoção do espírito desportivo.

Estes momentos foram, por isso, determinantes para o fortalecimento da minha identidade docente, exigindo-me liderança, capacidade de decisão em situações imprevistas e flexibilidade para responder às necessidades que surgiam.

5. Projeto de Estudo

Modelos de Ensino em Perspetiva: O Olhar dos Alunos em Contexto Escolar

Resumo

O presente estudo analisou as perceções dos alunos relativamente à aplicação de três modelos de ensino em Educação Física: Instrução Direta, Aprendizagem Cooperativa e Modelo de Educação Desportiva. O objetivo foi identificar as principais vantagens de cada abordagem na aprendizagem e no envolvimento dos alunos. A investigação decorreu com uma turma de 11.º ano composta por 24 alunos, recorrendo a questionários aplicados no final de cada Unidade Didática e a um questionário global no final do ano letivo. Os dados foram tratados de forma qualitativa, através da análise de conteúdo temática. Os resultados evidenciaram que a Instrução Direta foi valorizada pela clareza das instruções e pelo feedback imediato, facilitando a aquisição técnica inicial. A Aprendizagem Cooperativa destacou-se pela entreajuda e pelo desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade partilhada. Já o Modelo de Educação Desportiva foi considerado o modelo mais motivador e envolvente, pela recriação de um contexto competitivo e pelo reforço do espírito de equipa. Conclui-se que cada modelo apresenta vantagens próprias, sendo a sua eficácia dependente do contexto e dos objetivos definidos. A diversidade metodológica revelou-se, assim, uma mais-valia para enriquecer as aprendizagens e potenciar a motivação dos alunos.

PALAVRAS-CHAVES: EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA; MODELOS DE ENSINO.

Abstract

This study analyzed students' perceptions regarding the application of three teaching models in Physical Education: Direct Instruction, Cooperative Learning, and the Sport Education Model. The main goal was to identify the advantages of each approach in students' learning and engagement. The research was conducted with an 11th grade class composed of 24 students, using questionnaires administered at the end of each instructional unit, as well as a final global questionnaire at the end of the school year. The data were examined through qualitative thematic content analysis. The results showed that Direct Instruction was valued for its clarity and immediate feedback, which facilitated the initial acquisition of technical skills. Cooperative Learning stood out for promoting peer support, autonomy, and shared responsibility. The Sport Education Model was considered the most motivating and engaging approach, as it recreated a competitive environment and reinforced team spirit. In conclusion, each model demonstrated specific advantages, with their effectiveness depending on the context and the defined learning objectives. The use of diverse pedagogical approaches proved to be a valuable strategy to enrich learning experiences and to enhance students' motivation in Physical Education.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; COOPERATIVE LEARNING MODEL; SPORT EDUCATION MODEL; DIRECT INSTRUCTION MODEL; TEACHING MODELS

5.1 Introdução

A escolha de um modelo de ensino adequado representa um desafio central na Educação Física (EF), influenciando não apenas a aprendizagem técnica e tática, mas também a motivação, autonomia e competências sociais dos alunos. Durante o meu estágio profissional (EP), apliquei três modelos distintos, o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo da Aprendizagem Cooperativa (MAC) e o Modelo de Educação Desportiva (MED), em diversas modalidades, o que proporcionou uma oportunidade valiosa para refletir sobre as potencialidades e limitações de cada abordagem no contexto escolar.

O estudo procura analisar as perceções dos alunos sobre a aplicação destes modelos, identificando as vantagens de cada um e examinando de que forma diferentes estratégias metodológicas influenciam o envolvimento, o desempenho e a cooperação nas aulas de EF.

O processo de ensino em EF tem sido objeto de múltiplas abordagens metodológicas, cada uma procurando responder de forma eficaz às necessidades dos alunos e às exigências do currículo. Entre os diferentes modelos desenvolvidos, três assumem particular relevância pela sua aplicabilidade em contexto escolar: o MID, o MAC e o MED. A análise comparativa destes modelos permite compreender melhor as suas vantagens, limitações e contributos para o desenvolvimento das aprendizagens técnicas, táticas e sociais.

O MID, originalmente preconizado por Bereiter e Engelmann (1966) é um modelo caracterizado por uma estruturação rigorosa da aula, onde o professor define objetivos, controla o tempo de prática e fornece feedback constante. Metzler (2011) afirma que se trata de um modelo eficaz quando o foco está na aprendizagem de habilidades motoras específicas, dado que permite uma elevada taxa de empenho motor e um controlo apertado sobre a progressão das tarefas. De acordo com Mesquita e Graça (2009), este modelo é particularmente indicado em fases iniciais de aprendizagem, na medida em que garante a aquisição de padrões técnicos fundamentais através de uma direção clara e estruturada do processo de ensino. No entanto, a ênfase na direção do professor pode limitar a autonomia e a tomada de decisão dos alunos, sendo, por isso,

menos indicado em contextos onde se pretende desenvolver competências de natureza tática ou social.

O MAC constitui uma alternativa que privilegia o envolvimento ativo dos alunos e a interdependência positiva entre pares. Segundo Casey e Goodyear (2015), este modelo valoriza a responsabilidade partilhada, a comunicação e a entreajuda, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros em contextos de colaboração. Johnson e Johnson (1999) defendem que a cooperação promove não apenas melhores resultados cognitivos, mas também benefícios ao nível da motivação e das competências sociais. No entanto, a sua eficácia depende de uma planificação cuidada e de critérios de avaliação claros, uma vez que a autonomia excessiva sem orientação pode conduzir à dispersão ou à perda de foco no objetivo da tarefa.

Por sua vez, o MED, proposto por Siedentop (1994) e desenvolvido posteriormente por Siedentop et al. (2004), procura recriar no contexto escolar a lógica de uma época desportiva, atribuindo papéis aos alunos (capitão, árbitro, estatístico, treinador, entre outros) e promovendo o sentimento de pertença a uma equipa. Esta abordagem tem como principais vantagens o aumento da motivação intrínseca, o reforço da identidade de grupo e a possibilidade de desenvolver competências de tomada de decisão em contexto real de jogo. De acordo com Hastie et al. (2011), o MED contribui ainda para aprendizagens mais significativas, dado que os alunos vivenciam o processo em todas as suas dimensões: treino, competição e avaliação. Contudo, a sua implementação exige tempo e uma gestão cuidada, já que se trata de um modelo mais complexo do que os anteriores.

Em síntese, os três modelos apresentam características distintas que podem ser mais ou menos adequadas consoante os objetivos da aula, o nível dos alunos e os recursos disponíveis. O MID garante eficácia na aquisição técnica inicial; o MAC favorece a autonomia e a cooperação; e o MED potencia o envolvimento e a motivação num contexto semelhante ao desporto federado. Assim, compreender as vantagens de cada modelo e adaptá-los à realidade concreta das turmas é um passo essencial para potenciar a qualidade do processo de EA em EF. É nesta linha que se insere o presente estudo,

procurando analisar de forma empírica as perceções dos alunos relativamente à aplicação destes três modelos.

5.2 Metodologia

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as perceções dos alunos relativamente à aplicação de três modelos de ensino, (MID, MAC e MED) nas aulas de EF, de modo a compreender as principais vantagens que cada abordagem metodológica proporcionou à sua aprendizagem.

De forma mais concreta, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1) Identificar as vantagens percecionadas pelos alunos relativamente à aplicação do MID, nomeadamente no que respeita à aquisição de competências técnicas e à clareza das tarefas.
2) Analisar as perceções dos alunos sobre o MAC, avaliando o seu impacto ao nível da cooperação, da autonomia e da motivação para a prática.
3) Explorar as vantagens atribuídas ao MED, com destaque para o envolvimento, o espírito de equipa e a compreensão do jogo em contexto competitivo.
4) Comparar globalmente os três modelos, identificando convergências e diferenças nas perceções dos alunos, de modo a compreender de que forma cada abordagem contribui para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (EA) em EF.

Com base nestes objetivos, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

a) Que vantagens atribuem os alunos à aplicação do MID nas modalidades lecionadas?
b) De que forma o MAC contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da motivação dos alunos?
c) Quais as principais vantagens do MED no envolvimento, na identidade de equipa e na compreensão do jogo?

d) Que diferenças e semelhanças podem ser encontradas nas perceções dos alunos sobre os três modelos de ensino?

5.2.1 Participantes e Contexto

O estudo foi desenvolvido na Escola Cooperante, no âmbito do EP, com uma turma do 11.º ano composta por 24 alunos (10 rapazes e 14 raparigas), com idades entre os 16 e 17 anos. O grupo apresentava relativa homogeneidade em termos de idade e condição física, embora se observassem diferenças no domínio técnico das várias modalidades.

Ao longo do ano letivo, implementaram-se três modelos de ensino em diferentes Unidades Didáticas (UD): o MID (basquetebol e andebol), o MAC (badminton e dança) e o MED (voleibol). Esta diversidade possibilitou a observação, no mesmo grupo de alunos, das vantagens e limitações de cada modelo no desenvolvimento das aprendizagens técnicas, táticas e sociais.

5.2.2 Instrumentos Procedimentos de Recolha de Dados

No presente estudo foi utilizada uma metodologia qualitativa, complementada com elementos de análise quantitativa, de forma a compreender as perceções dos alunos relativamente à aplicação dos diferentes modelos de ensino nas aulas de EF. Para a recolha de dados recorreu-se a questionários, aplicados em dois momentos distintos.

Foram entregues questionários intermédios específicos aplicados no final de cada UD, com o objetivo de recolher as opiniões dos alunos sobre as vantagens e limitações percecionadas relativamente ao modelo de ensino utilizado nessa modalidade.

Para além disso, no final do ano letivo foi aplicado um questionário geral, destinado a recolher uma visão mais abrangente sobre a experiência global dos alunos ao longo de todas as UD, permitindo comparar de forma mais clara os três modelos de ensino. Este instrumento teve ainda como objetivo verificar a consistência das perceções previamente recolhidas nos questionários aplicados no final de cada UD, permitindo analisar se os alunos mantinham respostas

semelhantes ou se reformularam a sua opinião após a experiência completa. Esta combinação possibilitou cruzar informação pontual, ligada a cada modalidade, com uma perceção global da experiência, oferecendo assim uma análise mais completa e fundamentada.

Todos os questionários foram elaborados e aplicados através da plataforma *Microsoft Forms*, permitindo a sua distribuição online de forma prática e acessível a todos os alunos. A utilização desta ferramenta possibilitou ainda a recolha automática das respostas, assegurando a anonimidade, a confidencialidade dos dados e a sua exportação em formato digital para uma análise posterior.

Os questionários foram construídos a partir dos princípios pedagógicos que estruturam cada modelo de ensino, de modo a garantir correspondência entre os itens avaliados e as dimensões teóricas de cada abordagem. No MID, Metzler (2000) identifica quatro princípios fundamentais: (1) revisão da matéria previamente aprendida, (2) apresentação de novas habilidades ou conteúdos, (3) prática guiada com feedback do professor e (4) prática autónoma para consolidação. No MAC, Dyson e Casey (2017) destacam cinco princípios centrais: (1) interdependência positiva, (2) responsabilidade individual e partilhada, (3) interação promotora, (4) desenvolvimento de competências sociais e (5) processamento e avaliação em grupo. Já o Modelo de Educação Desportiva (MED), proposto por Siedentop (1994), assenta em seis elementos estruturantes: (1) organização em forma de época desportiva, (2) equipas estáveis ao longo da época, (3) competição formal, (4) evento culminante, (5) registo estatístico e (6) clima de festividade. Estes princípios serviram de base para a elaboração das questões incluídas nos questionários, assegurando a sua pertinência e validade face às características de cada modelo.

Os questionários incluíram questões abertas, que permitiram recolher comentários detalhados e interpretações pessoais dos alunos, proporcionando uma compreensão mais profunda das suas perceções. Complementarmente, foram utilizados itens fechados em escala de Likert de 5 pontos (1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente), de forma a quantificar a intensidade das respostas e possibilitar a análise comparativa entre os diferentes modelos.

De seguida, apresentam-se algumas questões utilizadas nos questionários, organizadas por modelo de ensino e modalidade correspondente, distinguindo entre perguntas abertas e os itens de escala de Likert.

Tabela 2. Questões utilizadas nos Questionários

MID	Questões abertas	Que aspetos consideras que te fez evoluir mais ao longo das aulas?
		Que aspetos mudavas na forma como as aulas de Basquetebol forma conduzidas?
	Questões em escala de Likert	A revisão dos conteúdos básicos (ex: drible, ajudou-me a consolidar os gestos técnicos.
		A apresentação dos conteúdos novos (Ex: penetração) foi realizada de forma clara e de fácil compreensão.
		As demonstrações do professor durante as aulas de Basquetebol ajudaram-me a perceber melhor como realizar os exercícios.
		Os feedbacks utilizados pelo professor durante as aulas permitiram-me corrigir erros técnicos (ex. “armar o braço”).
		Em situações de jogo senti-me capaz de aplicar os conteúdos anteriormente aprendidos.
MAC	Questões abertas	Que vantagens e desvantagens trouxe a troca de pares nas aulas de Dança para a tua aprendizagem? Consideras que teria sido melhor manter sempre o mesmo par?
		De que forma a cooperação com os colegas te ajudou a melhorar no Badminton?
	Questões em escala de Likert	Trabalhar em pares ajudou-me a compreender melhor os passos de dança.
		Senti-me responsável tanto pela minha aprendizagem como a do meu parceiro durante as aulas.
		Os exercícios em pares permitiram-me desenvolver competências sociais (respeito, comunicação e cooperação).
		A troca de informação e correções entre pares ajudou-me a melhorar a execução dos batimentos.
MED	Questões abertas	Que vantagens e desvantagens sentiste na competição entre equipas durante as aulas de Voleibol?
		De que forma consideras útil o tempo final de cada aula, no qual cada equipa apresentava ao professor as dificuldades sentidas durante o jogo?
		Que aprendizagens retiraste ao desempenhar diferentes funções ao longo das aulas (árbitro, treinador)?
	Questões em escala de Likert	A competição entre equipas foi motivadora e levou-me a empenhar mais nas aulas?
		Atribuir diferentes funções, dentro de cada equipa contribuiu para uma aprendizagem mais significativa?
		O ambiente vivido nas aulas de Voleibol fez-me viver uma experiência mais próxima da realidade de competição.
		O evento final foi importante para concluir a competição vivida ao longo das aulas.
Questionário Geral	Questões abertas	Em qual das modalidades sentiste mais motivado a participar? Explica a tua escolha.
		Sentiste que a forma como foi dado Basquetebol poderia ter sido semelhante à do Voleibol? Achas que isso teria sido mais o menos vantajoso para a tua aprendizagem?
		Que diferenças notaste entre a forma como aprendeste nas aulas de Basquetebol/Andebol, Badminton/Dança e Voleibol?
		Que competências socias (ex: cooperação, respeito, comunicação, *fair-play*) consideras que desenvolveste em cada modalidade?
	Questões em escala de Likert	Considero que as experiências vividas nas diferentes modalidades contribuíram para desenvolver diferentes competências.
		Senti-me motivado ao longo do ano letivo.

5.2.3 Procedimentos de Análise

Os dados recolhidos foram tratados através de uma análise qualitativa, complementada com estatística descritiva simples, dado que o principal objetivo deste estudo não era quantificar desempenhos, mas sim compreender as perceções dos alunos relativamente à aplicação dos diferentes modelos de ensino.

A análise de conteúdo (Bardin, 1997) foi aplicada às questões abertas dos questionários, que solicitavam aos alunos a descrição de dificuldades, vantagens e desvantagens sentidas em cada modalidade, bem como comparações entre experiências distintas. O processo desenvolveu-se em três fases: numa primeira etapa de pré-análise, procedeu-se à leitura dos questionários específicos, aplicados no final de cada UD, e do questionário final, procurando identificar ideias recorrentes e primeiras impressões; numa segunda fase, iniciou-se a análise e interpretação das respostas, agrupando as unidades de registo em categorias temáticas relacionadas com as vantagens e limitações de cada modelo de ensino, numa terceira fase, estas categorias foram reorganizadas e interpretadas com base na literatura, permitindo comparar os resultados obtidos com as contribuições de outros estudos.

As categorias utilizadas resultaram de uma articulação entre os contributos da literatura sobre os modelos de ensino em Educação Física e o conteúdo das respostas obtidas: motivação, autonomia, cooperação, desempenho técnico e compreensão do jogo. A frequência com que cada uma destas categorias foi mencionada foi distinta, o que constitui também um dado relevante, uma vez que evidencia as dimensões mais valorizadas pelos alunos e aquelas a que atribuíram menor importância.

No caso das questões em escala de Likert, procedeu-se apenas a uma análise descritiva simples (frequências e percentagens de resposta), utilizada de forma complementar e sem pretensão de quantificação aprofundada. O foco principal manteve-se na análise qualitativa das respostas às questões abertas, que permitiu compreender de forma mais detalhada as perceções dos alunos. A conjugação destas duas abordagens possibilitou uma leitura mais rica e fundamentada dos resultados.

De forma a reforçar a validade dos resultados, cruzaram-se as informações obtidas nos questionários específicos de cada modalidade com as respostas do questionário final de caráter global. Esta triangulação de dados permitiu confirmar tendências, identificar contradições e obter uma visão mais abrangente sobre as perceções dos alunos.

Assim, a análise não se limitou à descrição das respostas, mas procurou interpretá-las criticamente, evidenciando os contributos e implicações de cada modelo de ensino no processo de EA em EF.

5.3 Resultados

Os resultados apresentados resultam da análise qualitativa dos questionários aplicados no final de cada UD e do questionário global no final do ano letivo. A interpretação foi feita a partir das categorias emergentes, procurando identificar as principais vantagens percecionadas pelos alunos relativamente a cada modelo de ensino. Para além disso, recorreu-se à análise descritiva simples das questões em escala de Likert, de modo a complementar a leitura qualitativa. Assim, os resultados são apresentados de forma organizada por modelo de ensino, integrando tanto as tendências gerais como os contributos individuais expressos pelos alunos.

5.3.1 Instrução Direta

As respostas dos alunos evidenciaram que este modelo foi valorizado sobretudo pela clareza das instruções e pela organização da aula, aspetos que facilitaram a aprendizagem inicial de competências técnicas. Como referiu um aluno: *"Com as explicações do professor era mais fácil perceber logo o que tinha de fazer, sem ficar perdido."*

Vários alunos reconheceram ainda que, o feedback imediato transmitia segurança e contribuía para corrigir rapidamente os erros. Como referiu um aluno: *"Quando o professor corrigia logo, eu percebia melhor o que estava a fazer mal e tentava não repetir o erro".* Este apoio constante foi apontado como

fundamental para consolidar os gestos técnicos da modalidade, permitindo melhorar a execução dos conteúdos.

Para além disso, alguns alunos destacaram a utilidade da revisão de exercícios já aprendidos, referindo que esse momento inicial ajudava a relembrar conteúdos e a sentir maior confiança na realização das novas tarefas. Esta perceção foi particularmente evidente nos alunos com mais dificuldades, que consideraram a revisão essencial para não ficarem para trás: *"Voltar a fazer os exercícios do início ajudava-me a não esquecer e a perceber melhor os novos"*. Também a apresentação de novas habilidades foi valorizada, sendo descrita como clara e estruturada: *"O professor mostrava bem como fazer e assim era mais fácil de realizar"*

Contudo, os alunos também apontaram algumas limitações. A mais referida foi a reduzida autonomia, uma vez que a sequência das atividades estava sempre definida pelo professor: *"Era sempre tudo igual, nós fazíamos, mas não podíamos alterar nada."* Esse maior controlo levou alguns a percecionarem o modelo como pouco variado e, por vezes, monótono.

5.3.2 Aprendizagem Cooperativa

Com o MAC, os alunos destacaram a importância do trabalho em pares e da entreajuda para a melhoria do desempenho. Foi salientado que o apoio dos colegas facilitou a superação de dificuldades técnicas: *"O meu colega ajudava-me a perceber o que estava a fazer mal e assim conseguia melhorar mais rápido."*

Por outro lado, os resultados mostraram também várias limitações. Alguns alunos sentiram que a autonomia dada podia conduzir a momentos de dispersão: *"Falávamos de outras coisas em vez de estar focados no exercício."* Outros apontaram desigualdades de empenho, que geravam frustração: *"Às vezes o meu par não estava tão motivado e eu acabava por trabalhar mais sozinho."* Na Dança, a troca de pares foi avaliada de forma ambivalente: enquanto alguns consideraram que aprenderam mais ao experimentar diferentes parceiros, outros afirmaram que se sentiam mais seguros mantendo sempre o mesmo par.

Estas perceções revelam que, embora o MAC possa desenvolver competências sociais e favorecer a cooperação, a sua eficácia depende fortemente do nível de compromisso dos alunos e da capacidade do professor em orientar e equilibrar os grupos.

5.3.3 Modelo de Educação Desportiva

O MED foi o modelo de ensino mais valorizado pelos alunos, tendo sido apontado como aquele que mais contribuiu para o envolvimento, motivação e espírito de equipa. As equipas, os papéis atribuídos e a competição formalizada foram descritas como elementos que aumentaram o entusiasmo e o compromisso: *"Gostei de fazer parte da minha equipa, parecia mesmo um campeonato a sério."* Outro aluno referiu: *"Aprendemos mais porque tínhamos de ser responsáveis pela equipa, não era só jogar."*

Vários alunos destacaram ainda a compreensão global do jogo, evidenciando que, ao assumirem diferentes papéis, conseguiram perceber melhor as dinâmicas do voleibol: *"Quando fui árbitro percebi coisas que não reparava quando jogava."* Também a necessidade de refletir sobre os jogos foram referidos como aspetos que favoreceram a aprendizagem, permitindo encarar o jogo de forma mais estratégica.

Apesar do forte reconhecimento, surgiram também algumas limitações. Alguns alunos referiram que a competição entre equipas podia gerar desânimo, sobretudo quando havia desequilíbrios de nível: *"A nossa equipa era a mais forte no início e, por isso, muitas vezes ajudávamos as outras durante o jogo."* Esta perceção de diferença de rendimento foi sendo atenuada ao longo da unidade, à medida que todas as equipas foram melhorando. Para além disso, a competição final, realizada na última aula e com maior número de pontos em disputa, foi sentida como um momento de entusiasmo e maior seriedade: *"No último jogo parecia mesmo uma competição a sério, todos queriam ganhar."*

Estas perceções mostram que o MED foi vivido como uma experiência mais próxima da realidade desportiva, potenciando motivação e envolvimento, mas também exigindo maior organização e compromisso coletivo para que todos beneficiassem da mesma forma.

5.3.4 Comparação Global

O questionário final revelou uma perceção clara: os alunos reconheceram vantagens específicas em cada modelo, mas apontaram o MED como o que mais apreciaram. O MID foi visto como essencial para a aprendizagem das bases técnicas, pela clareza das instruções e pela possibilidade de corrigir rapidamente os erros. O MAC destacou-se pela entreajuda e pelo desenvolvimento da autonomia, embora alguns alunos tenham referido desigualdades de empenho entre pares. Já o MED foi descrito como o modelo mais motivador e envolvente, sobretudo pela competição formal e pelo espírito de equipa criado: *"O que mais gostei foi o MED porque parecia que estávamos mesmo numa equipa, com camisolas e competição, e isso dava vontade de jogar mais."*

De forma geral, os alunos consideraram que a utilização de diferentes modelos ao longo do ano contribuiu para uma experiência mais rica e diversificada, reforçando a ideia de que cada abordagem, com as suas especificidades, trouxe benefícios significativos para a aprendizagem em EF. Esta diversidade metodológica permitiu articular a eficácia técnica do MID, a cooperação e autonomia potenciadas pelo MAC e o envolvimento e motivação característicos do MED, resultando numa perceção global muito positiva.

5.4 Discussão

A análise dos resultados permitiu constatar que os três modelos de ensino aplicados ao longo do ano letivo foram valorizados de forma diferenciada pelos alunos, confirmando que cada abordagem responde a necessidades específicas no processo de EA.

No caso do MID, os alunos destacaram sobretudo a clareza das instruções e a segurança transmitida pelo feedback constante. Estes resultados estão em consonância com Metzler (2011) que defende que este modelo é particularmente eficaz na aquisição de competências técnicas em fases iniciais da aprendizagem, permitindo estruturar a prática de forma organizada e maximizar o empenho motor. Ainda assim, alguns alunos referiram a monotonia e a ausência de espaço para a tomada de decisão, o que confirma as limitações apontadas por Rosado e Mesquita (2011), que sublinham a necessidade de

equilibrar a direção do professor com momentos de maior autonomia para o aluno.

Relativamente ao MAC, os alunos evidenciaram como aspetos positivos a entreajuda, a autonomia e o sentido de responsabilidade partilhada. Estes resultados vão ao encontro das conclusões de Johnson e Johnson (1999), que realçam os benefícios cognitivos e sociais deste modelo, e de Dyson e Casey (2017), que defendem que a cooperação potencia a motivação intrínseca e favorece a inclusão. Contudo, as dificuldades mencionadas quanto à desigualdade de empenho entre pares refletem um dos riscos já identificados por Casey e Goodyear (2015), que alertam para a necessidade de o professor assegurar um planeamento claro e monitorização constante para que todos os elementos do grupo participem ativamente.

Por fim, o MED emergiu como o mais valorizado pelos alunos, sobretudo pelo elevado envolvimento, espírito de equipa e motivação intrínseca que promoveu. Estes resultados são consistentes com Hastie et al. (2011) e Siedentop et al. (2004), que defendem que o MED cria experiências autênticas de prática desportiva, atribuindo papéis diversificados e reforçando a identidade coletiva. A perceção dos alunos de terem aprendido mais ao assumirem diferentes responsabilidades, confirma a ideia de que o MED potencia não apenas competências técnicas e táticas, mas também competências sociais e de liderança. Não obstante, surgiram igualmente constrangimentos ligados à coordenação dos vários papéis e à necessidade de maior tempo de preparação, aspetos já salientados por Siedentop (1994) como desafios inerentes à implementação consistente deste modelo.

De forma global, os resultados deste estudo confirmam a literatura ao evidenciar que não existe um modelo universalmente superior, mas sim abordagens que apresentam vantagens diferenciadas consoante os objetivos da aprendizagem, o nível dos alunos e a modalidade em questão. O MID revelou-se mais eficaz para a aquisição técnica inicial, o MAC destacou-se no desenvolvimento da autonomia e da entreajuda, e o MED foi claramente o modelo que mais motivou os alunos e promoveu a compreensão global do jogo. Esta diversidade metodológica reforça a importância de o professor de EF adotar

uma postura flexível e integradora, ajustando as estratégias às necessidades do contexto para enriquecer a experiência dos alunos.

5.5 Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar as perceções dos alunos relativamente à aplicação de três modelos de ensino: o MID, o MAC e o MED, no âmbito das aulas de EF. Os resultados mostraram que cada modelo apresenta vantagens específicas, complementando-se no desenvolvimento técnico, social e motivacional dos alunos.

De forma geral, verificou-se que o MID foi reconhecido como fundamental na fase inicial de aprendizagem, assegurando clareza, organização e feedback imediato, aspetos que facilitaram a aquisição de competências técnicas. O MAC destacou-se pela promoção da entreajuda, da autonomia e do sentido de responsabilidade partilhada, ainda que tenha revelado alguns desafios relacionados com a desigualdade de empenho entre pares. Por sua vez, o MED foi considerado pelos alunos como o mais motivador e envolvente, pela forma como recriou um contexto competitivo autêntico, atribuiu responsabilidades diversificadas e reforçou o espírito de equipa, potenciando a compreensão global do jogo.

Estes resultados confirmam a literatura que sublinha que nenhum modelo é universalmente superior, mas que cada um apresenta vantagens específicas em função dos objetivos pedagógicos, do nível dos alunos e da modalidade em questão (Metzler, 2011; Dyson & Casey, 2017; Siedentop et al. 2004). A experiência reforça a importância de o professor de EF adotar uma postura flexível, capaz de combinar e adaptar os modelos de ensino às necessidades do contexto escolar.

Apesar dos contributos, reconhece-se que o estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente o facto de se basear apenas nas perceções de uma única turma e de não ter incluído medições quantitativas de desempenho.

Em síntese, os resultados sugerem que a utilização complementar dos três modelos proporciona experiências de aprendizagem enriquecedoras, potenciando competências técnicas, motivacionais e sociais dos alunos.

5.6 Referências Bibliográficas

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bereiter, C & Engelmann, S. (1966). *Teaching Disadvantage Children in Preschool*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

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

Dyson, B., & Casey, A. (2017). *Cooperative learning in Physical Education and Physical Activity*: *A practical introduction*. University of California, San Diego: Routledge.

Hastie, P.A., Martínez de Ojeda, D. & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy 16*, 103-132. doi:10.1080/17408989.2010.535202

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, *38*(2), 67-73. doi:10.1080/00405849909543834

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Pedagogia do Desporto*, 39-68.

Metzler, M. W. (2000). Direct Instruction: teacher as instructional leader. In W. Metzler (Eds.), *Instructional models for Physical Education* (pp. 161-184). Georgia State University.

Metzler, M. W. (2000). The Sport Education Model: learning to become competente, literate, and enthusiastic sportspersons. In W. Metzler (Eds.), *Instructional models for Physical Education* (pp. 253-285). Georgia State University.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.

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

Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2004). Complete Guide to Sport Education. Champaign, IL: Human Kinetics.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EP representou uma etapa decisiva na construção da minha identidade docente, pois foi nele que verdadeiramente descobri o que significa estar perante uma turma, assumir responsabilidades e tomar decisões em tempo real. Ao longo do ano letivo, vivi momentos de insegurança, entusiasmo e superação que me obrigaram a sair da zona de conforto e a crescer como professor. Situações como lidar com o reduzido nível inicial da turma em determinadas modalidades, gerir diferentes ritmos de aprendizagem ou reformular exercícios que não resultaram como esperava mostraram-me que a docência é feita de desafios constantes e de uma reflexão permanente.

Esta experiência ensinou-me também que a EF vai muito além da transmissão de conteúdos: exige criar um ambiente de aprendizagem motivador, inclusivo e respeitador. A diversidade de estratégias que utilizei revelou-se fundamental para responder às necessidades dos alunos e potenciar o seu envolvimento. Momentos de maior cooperação, outros de maior estrutura e também situações de competição saudável ajudaram-me a compreender a importância de articular diferentes abordagens, equilibrando aprendizagem, motivação e prazer em participar nas aulas.

O NE foi igualmente determinante nesta caminhada. A partilha diária com a Isabel e o Nuno, bem como o apoio do PC e da PO, proporcionaram-me um ambiente de confiança e de aprendizagem mútua. A diversidade de perspetivas, as reflexões conjuntas após cada aula e o espírito de entreajuda foram fundamentais para ultrapassar os momentos de maior dificuldade, transformando-os em oportunidades de evolução.

Ao revisitar este percurso, percebo que o estágio foi mais do que uma etapa de formação: foi a base da afirmação profissional que agora início. As experiências vividas mostraram-me que ser professor exige não apenas domínio técnico, mas também empatia, flexibilidade, capacidade de comunicação e uma dedicação constante ao crescimento dos alunos e ao meu próprio desenvolvimento enquanto docente.

Recordo-me de uma frase que nos foi dita nos primeiros dias e que ficou gravada ao longo de todo o percurso: *“neste momento vocês são uma semente,*

mas tenho a certeza de que vão acabar o ano já a dar frutos". Hoje, ao olhar para trás, percebo o verdadeiro significado destas palavras. No início, éramos efetivamente sementes, cheias de potencial, mas ainda em fase de germinação, a descobrir os caminhos da prática docente e a ganhar confiança perante a realidade escolar. Com o tempo, através das experiências vividas, dos erros cometidos e corrigidos, dos conselhos recebidos e das reflexões feitas, fomos crescendo, criando raízes mais fortes e desenvolvendo competências que nos permitiram florescer.

Se no início a incerteza e o nervosismo marcaram muitos dos momentos, no final do ano letivo sinto que esse processo de amadurecimento aconteceu: os frutos traduzem-se na capacidade de planear com maior rigor, de gerir turmas de forma mais confiante, de adotar estratégias diversificadas, de comunicar de forma clara e, sobretudo, de acreditar no valor da EF enquanto disciplina que transforma vidas. Esta metáfora da semente que cresce e dá frutos traduz, afinal, o próprio sentido do EP: um processo de evolução que não termina aqui, mas que continuará a dar novos frutos ao longo de toda a vida docente.

Termino, assim, este relatório regressando ao ponto de partida: *Entre Dúvidas e Descobertas*. Se, até aqui, estas foram essenciais para a construção da minha identidade docente, agora sei que continuarão a acompanhar-me, não já como um fim em si mesmas, mas como o motor que me impulsionará a procurar, dia após dia, onde e como se desenhará o meu futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Batista, P. (2020). O potencial formativo e os desafios às práticas de supervisão em comunidades de prática: reflexão sustentada numa experiência pedagógica em contexto de estágio de Educação Física. In. A. I. Ribeiro et al. (Coords.), A supervisão pedagógica no século XXI: desafios da profissionalidade docente (pp. 59–77). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bereiter, C & Engelmann, S. (1966). *Teaching Disadvantage Children in Preschool*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.Cabrito, B. (2009). Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Caderno CEDES, 29*(78), 178-200.

Camargo, W. F. (2010). *Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental* (Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina.

Carvalho, A., Amorim, J., Cardoso, L., Silva, R., & Silva, S. (2011). O ato de planear e a importância do planeamento na organização do profissional de Educação Física. *Revista Digital, 15*(157).

Carvalho, F., Teresa, M., Rocha, S., & Cruz, E. (2018). Elaboração de planos de aulas para Educação Física: a percepção discente. *Physical Education and Sport Journal,16*, 185–192.

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

Dyson, B., & Casey, A. (2017). *Cooperative learning in Physical Education and Physical Activity: A practical introduction.* University of California, San Diego: Routledge.

Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens: Sucesso escolar e construção de cidadania*. Porto Editora.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

Haydt, R. C. (2008). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem* (6ª ed.). São Paulo: Ática.

Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & AR Gomes, Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer, 401-420.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, *38*(2), 67-73. doi:10.1080/00405849909543834.

Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (17ª ed.). São Paulo: Cortez.

Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.

Metzler, M. W. (2000). Cooperative Learning. In W. Metzler (Eds.), Instructional models for Physical Education (pp. 220-252). Georgia State University. Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (e) educar, 12*, 79-95.

Metzler, M. W. (2000). Direct Instruction: teacher as instructional leader. In W. Metzler (Eds.), *Instructional models for Physical Education* (pp. 161-184). Georgia State University.

Metzler, M.W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway.

Pais-Vieira, L., Vieira, F., & Costa, J. (2021). A supervisão como espaço de transformação - um estudo no contexto do estágio. *Revista Portuguesa de Educação, 34*(1), 109-127.

Perrenoud, P. (2001). *Desenvolver a prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto, Portugal: Artmed.

Reina, M. (2015). Ser professor cooperante: em modo de despedida. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 87-89). Porto: EDITORA FADEUP.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. ISBN: 978-989-97312-1-9.

Rink, J.E. (2013). Teaching Physical Education for Learning. 7th Ed. New York: McGraw-Hill.

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

Sá, C., & Carreiro da Costa, F. (2009). A influência socializadora da formação inicial em Educação Física. Perceção dos protagonistas e unidade concetual inter-pares. *Sociedade Portuguesa Educação Física, 34*, 95-105.

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

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14. doi:10.3102/0013189X015002004.

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

Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Canada: University of Calgary.

ANEXOS

Anexo I. *Roulement* da ESRT 2024/2025



Escola Secundária de Rio Tinto
Grupo de Educação Física 2024-2025 - ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES

1ª SEMANA

Hora	2ª						3ª						4ª						5ª						6ª					
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6
08:00									11G	3TEAC	10O		11A	11J	11C	11K	3TAS			12B	10L		7B		11A	11I	10B	10H	10P	
08:50	12G		10D	10G	8A			10H	10N	11I	12B		11A	11J		12L			11N	12B	10N	12O			11D	11H	10B	12L	10P	12F
10:00	12G	11C	10F	11N	8A			10H		11I	11D		10M	10B	9A	10F	11E		11N	12G	10N	11O	7A	12N	10A	11H	1TEAC	12L	1TAS	12F
10:50		11C	11K	11Q	8B				10C		11D		10M	11M	9A	10F	12J		11B	12A	10E	11O	7A	12N	10A	11G	11J	10M	1TAS	12I
11:50	11E		11K	11Q	8B	7B			10C	10E	12C			11M	12D	1TT	12I		11B	12A	10E	9B	11L	10J	12M	11G	12C	12J	12E	12I
12:40	11E	10K	12N	11F	3TAS	7B				12H	12K				12D	1TT	12M					9B	10I	10J	12M	3TT	12C	12J	11Q	11M
13:40																														
14:30					10P					12E									2TT			8B							12K	
15:30	12A	11O	11H	10I	10L	12O			10A	12E	11L								2TT	10K	11F	11P	10O		10D	8A	2TEAC	12H	12K	
16:20	9A	11P	3TT	10I	10L	12O			11B		11L								1TEAC	10K	11F	11P	10O	2TAS	10D		2TEAC	12H	10G	
17:20	12D	9B	12I	7A	10I																	10C	3TEAC	2TAS					10G	
18:10																														

2ª SEMANA

Hora	2ª						3ª						4ª						5ª						6ª					
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6
08:00									10O	11G	3TEAC		3TAS	11A	11J	11C	11K				12B	10L	7B		11A	11I	10B	10H	10P	
08:50	8A	12G	10G	10D				12B	10H	10N	11I			11A	11J		12L			11N	12B	10N	12O		12F	11D	11H	10B	12L	10P
10:00	8A	12G	11C	10F	11N			11D	10H		11I		11E	10M	10B	9A	10F		12N	11N	12G	10N	11O	7A	12F	10A	11H	1TEAC	12L	1TAS
10:50			11C	11K	11Q	8B		11D		10C			12J	10M	11M	9A	10F		12N	11B	12A	10E	11O	7A	12I	10A	11G	11J	10M	1TAS
11:50	7B	11E		11K	11Q	8B			12C	10C	10E		12F		11M	12D	1TT		10J	11B	12A	10E	9B	11L	12I	12M	11G	12C	12J	12E
12:40	7B	11E	10K	12N	11F	3TAS				12K	12H				12M	12D	1TT		10J			10I	9B		11M	12M	3TT	12C	12J	11Q
13:40																														
14:30				10P						12E										2TT	8B				12K					
15:30	12O	12A	11O	11H	10I	10L			11L	10A	12E									2TT	10K	11F	11P	10O	12K	10D	8A	2TEAC	12H	
16:20	12O	9A	11P	3TT	10I	10L			11L	11B									2TAS	1TEAC	10K	11F	11P	10O		10D	10G	2TEAC	12H	
17:20		12D	9B	12I	7A	10I													2TAS			3TEAC	10C				10G			
18:10																														

3ª SEMANA

Hora	2ª						3ª						4ª						5ª						6ª					
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6
08:00									3TEAC	10O	11G		11K	3TAS	11A	11J	11C				7B	12B	10L		10P	10H	11A	11I	10B	
08:50		8A	12G	10G	10D			11I	12B	10H	10N		12L		11A	11J				12O	11N	12B	10N		10P	12F	11D	11H	10B	12L
10:00	11N	8A	12G	11C	10F			11I	11D	10H			10F	11E	10M	10B	9A		7A	12N	11N	12G	10N	11O	1TAS	12F	10A	11H	1TEAC	12L
10:50	8B			11C	11K	11Q			11D		10C		10F	12J	10M	11M	9A		7A	12N	11B	12A	10E	11O	1TAS	12I	10A	11G	11J	10M
11:50	8B	7B	11E		11K	11Q			10E	12C	10C			12F	1TT	11M	12D		11L	10J	11B	12A	10E	9B	12E	12I	12M	11G	12C	12J
12:40	3TAS	7B	11E	10K	12N	11F				12H	12K				1TT	12M	12D			10J	10I			9B	11Q	11M	12M	3TT	12C	12J
13:40																														
14:30				10P					12E											2TT		8B				12K				
15:30	10L	12O	12A	11O	11H	10I			12E	11L	10A								10O		2TT	10K	11F	11P	12H	12K	10D	8A	2TEAC	
16:20	10L	12O	9A	11P	3TT	10I				11L	11B								10O	2TAS	1TEAC	10K	11F	11P	12H		10D	10G	2TEAC	
17:20	10I	7A	12D	9B	12I															2TAS	10C		3TEAC					10G		
18:10																														

4ª SEMANA

Hora	2ª						3ª						4ª						5ª						6ª					
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6
08:00									11G	3TEAC	10O		11C	11K	3TAS	11A	11J				10L	7B	12B		10P	10H	11A	11I	10B	
08:50		10D	8A	12G	10G			10N	11I	12B	10H				12L	11A	11J				12O	11N	12B	10N	12L	10P	12F	11D	11H	10B
10:00	10F	11N	8A	12G		11C			11I	11D	10H		9A	10F	11E	10M	10B		11O	7A	12N	11N	12G	10N	12L	1TAS	12F	10A	11H	1TEAC
10:50	11Q	8B			11K				10C	11D			9A	10F	12J	10M	11M		11O	7A	12N	11B	12A	10E	10M	1TAS	12I	10A	11G	11J
11:50	11Q	8B	7B	11E		11K			10C	10E	12C			12D	12F	1TT	11M		9B	11L	10J	11B	12A		12J	12E	12I	12M	11G	12C
12:40	11F	3TAS	7B	11E	10K	12N				12K	12H			12D	12M	1TT			9B		10J	10I			12J	11Q	11M	12M	3TT	12C
13:40																														
14:30				10P						12E											8B	2TT						12K		
15:30	10I	10L	12O	12A	11O	11H			10A	12E	11L								11P	10O		2TT	10K	11F	2TEAC	12H	12K	10D	8A	
16:20	10I	10L	12O	9A	11P	3TT			11B		11L								11P	10O	2TAS	1TEAC	10K	11F	2TEAC	12H		10D	10G	
17:20	12I	10I	7A	12D	9B															3TEAC	2TAS	10C							10G	
18:10																														

5ª SEMANA

Hora	2ª						3ª						4ª						5ª						6ª					
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6
08:00									10O	11G	3TEAC		11J	11C	11K	3TAS	11A				7B	10L		12B	10B	11I	10P	10H	11A	
08:50		10D	10G	8A	12G			10H	10N	11I	12B		11J		12L		11A		10N			12O	11N	12B	10B	12L	10P	12F	11D	11H
10:00		10F	11N	8A	12G	11C		10H		11I	11D		10B	9A	10F	11E	10M		10N	11O	7A	12N	11N	12G	1TEAC	1TAS	12F	10A	11H	
10:50	11K	11Q	8B			11C			10C	11D			11M	9A	10F	12J	10M		10E	11O	7A	12N	11B	12A	11J	10M	1TAS	12I	10A	11G
11:50	11K	11Q	8B	7B	11E				12C	10C	10E		11M		12D	12F	1TT		10E	9B	11L	10J	11B	12A	12C	12J	12E	12I	12M	11G
12:40	12N	11F	3TAS	7B	11E	10K				12H	12K				12D	12M	1TT			9B	10I	10J			12C	12J	11Q	11M	12M	3TT
13:40																														
14:30					10P					12E												8B	2TT				12K		
15:30	11H	10I	10L	12O	12A	11O			11L	10A	12E								11F	10O		2TT	10K	8A	2TEAC	12H	12K	10D		
16:20	3TT	10I	10L	12O	9A	11P			11L	11B									11F	11P	10O	2TAS	1TEAC	10K		2TEAC	12H	10G	10D	
17:20	9B	12I	10I	7A	12D																3TEAC	2TAS	10C					10G		
18:10																														

6ª SEMANA

Hora	2ª						3ª						4ª						5ª						6ª					
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G1	G2	G3	G4	G5	G6
08:00									3TEAC	10O	11G		11A	11J	11C	11K	3TAS		12B			7B	10L		11A	10B	11I	10P	10H	
08:50		12G	10D	10G	8A			12B	10H	10N	11I		11A	11J		12L			12B	10N	12O			11N	11H	10B	12L	10P	12F	11D
10:00	11C	12G	10F	11N	8A				10H	11I	11D		10M	10B	9A	10F	11E		12G	10N	11O	7A	12N	11N	11H	1TEAC	12L	1TAS	12F	10A
10:50	11C	11K	11Q	8B					11D		10C		10M	11M	9A	10F	12J		12A	10E	11O	7A	12N	11B	11G	11J	10M	1TAS	12I	10A
11:50		11K	11Q	8B	7B	11E			10E	12C	10C			11M	12D	1TT	12F		12A	10E	9B	11L	10J	11B	11G	12C	12J	12E	12I	12M
12:40	10K	12N	11F	3TAS	7B	11E				12K	12H				1TT	12D	12M				9B	10I	10J		3TT	12C	12J	11Q	11M	12M
13:40																														
14:30				10P					12E											8B		2TT							12K	
15:30	11O	11H	10I	10L	12O	12A			12E	11L	10A		10M		11F	10O	2TT		10K	11F	11P	10O		8A	10D	2TEAC	12H	12K	12K	
16:20	11P	3TT	10I	10L	12O	9A				11L	11B		10M	11M	1TT	12D	12F		10K	11F	11P	10O	2TAS	1TEAC	10D	10G	2TEAC	12H		
17:20		9B	12I	10I	7A	12D															10C	3TEAC	2TAS			10G				
18:10																														

Anexo II. Ficha Individual do Aluno

Estágio Profissional - Escola Secundária de Rio Tinto
Ano Letivo 2024/2025

Ficha Individual do Aluno

1. Dados Pessoais

Nome: _____ Nº: _____

Data de Nascimento: ___ / ___ / _____ Telemóvel: _____ Email: _____

2. Dados Escolares

Indique as modalidades desportivas que MAIS gosta de praticar nas aulas de ED.Física:

_____

Indique as modalidades desportivas que MENOS gosta de praticar nas aulas de ED.Física:

_____

Classificação obtida no ano letivo anterior a Educação Física: _____

Já participou no Desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐ Que modalidade(s)? _____

Pretende participar no Desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐

3. Desporto

Atualmente pratica alguma modalidade desportiva? Sim ☐ Não ☐ Qual/quais? _____

Há quanto tempo? _____ Quantas horas treina por semana? _____ Como Federado? Sim ☐ Não ☐

Já praticou alguma modalidade que não pratica atualmente? Sim ☐ Não ☐ Qual/quais? _____

Porque motivo(s) deixou de praticar? _____

Outras informações que considere relevante: _____

_____

4. Saúde

É portador de algum problema de saúde que impeça ou limite a prática desportiva? Sim ☐ Não ☐
Se sim, qual/quais as limitações? _____

_____

Outras informações que considere relevante: _____

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigado

Anexo III. Planeamento do Primeiro Semestre

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

aert3

Planeamento Anual

Turma: 11º
Ano Letivo 2024/2025

1º Semestre		S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D
	Setembro		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30							
	Outubro				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
	Novembro							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
	Dezembro		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
	Janeiro					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			

2024/2025
Perído Escolar
Interrupções Letivas
Avaliações
Feriados
Atividades EDF/Turma
Greve

Modalidades	Total
Basquetebol	18
Voleibol	20
Andebol	16
Dança	13
Ténis de Mesa	6
Atletismo	2
Badminton	10
Aptidão Física	2

Anexo IV. Planeamento do Segundo Semestre

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

aert3

Planeamento Anual

Turma: 11º
Ano Letivo 2024/2025

		S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D
2º Semestre	Fevereiro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28									
	Março	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
	Abril				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				
	Maio						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
	Junho		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						

2024/2025
Perído Escolar
Interrupções Letivas
Avaliações
Feriados
Atividades EDF/Turma
Greve

Modalidades	Total
Basquetebol	18
Voleibol	20
Andebol	16
Dança	13
Ténis de Mesa	6
Atletismo	2
Badminton	10
Aptidão Física	2

Anexo V. Planeamento Anual Turma Partilhada

		T	Q	T	Q	T	Q	T	Q	T	Q
1º semestre	Dezembro	03/dez	05/dez	10/dez	12/dez	17/dez	19/dez				
	Janeiro	07/jan	09/jan	14/jan	16/jan	21/jan	23/jan	28/jan	30/jan		
2º semestre	Fevereiro	11/fev	13/fev	18/fev	20/fev	25/fev	27/fev				
	Março	06/mar	11/mar	13/mar	18/mar	20/mar	25/mar	27/mar			
	Abril	01/abr	03/abr	08/abr	24/abr	29/abr					

Semestre	TEMAS	Nº de aulas
1º	Ginástica de Solo	11
	Orientação	3
2º	Ginástica Acrobática	9
	Basquetebol	7
	Dança	7
	Badminton	8
	Futsal	7

Anexo VI. Unidade Didática de Basquetebol

11º	Unidade Didática				Modalidade: Basquetebol										
	Aula nº				1	2 e 3	4 e 5	6	7 e 8	9 e 10	11	12 e 13	14	15 e 16	17 e 18
	Data				18.09.2024	02.10.2024	09.10.2024	11.10.2024	08.11.2024	13.11.2024	15.11.2024	20.11.2024	22.10.2024	04.12.2024	06.11.2024
	Duração				50´	100´	100´	50´	100´	50´	50´	100´	50´	100´	100´
Conteúdos	Técnicos	Ataque	Pega da Bola		Avaliação Diagnóstica	E	E/C								Avaliação
			Receção			E	E/C								
			Passe	Peito		E	E	E/C							
				Picado		E	E	E/C							
			Lançamento	Em apoio						E	E	E/C			
				Passada			E	E	E/C						
			Drible	Progressão			E	E/C							
				Proteção			E	E/C							
			Posição Tripla Ameaça						E	E/C					
		Defesa	Posição Básica Defensiva							E	E/C				
	Táticos	Ataque	Passe e Corte / Desmarcações			E	E	E	E/C						
			Ressalto Ofensivo						E	E	E/C				
		Defesa	Defesa Individual				E	E	E	E/C					
			Ressalto Defensivo							E	E	E/C			
	Sistemas de Jogo		3x3			E	E	E	E	E	E	E	E/C		
			5x5 (Aberto)									I	E	E/C	
Cultura Desportiva	História					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Regulamento e Terminologia					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Regras e Sinais de Arbitragem					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
Condição Física	Capacidades Coordenativas		Orientação Espacial			✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
			Equilíbrio			✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
			Agilidade			✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Capacidades Condicionantes		Velocidade			✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
			Resistência			✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
			Força			✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
Conceitos Psicossociais	Empenho					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Responsabilidade					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Fair-Play					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Comunicação					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	
	Autonomia					✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	

Anexo VII. Estrutura do Plano de Aula

Estágio Profissional - Escola Secundária de Rio Tinto
Professor Estagiário Carlos Coelho – 11º
Ano Letivo 2024/2025

Plano de Aula Nº				
UD: Aula Nº ___ de ___	Data: __/__/____	Hora: ____	Local: __	Nº de Alunos:
Função Didática da aula: Objetivos da aula Motores: Cognitivos: Psicossociais: Condição Física:				Material:

Inicial				
	Conteúdos	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Palavras-Chave

Fundamental				
	Conteúdos	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Palavras-Chave

Final				
	Conteúdos	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Palavras-Chave

Reflexão sobre a Aula

Anexo VIII. Diploma Equipa Vencedora (Voleibol)



Anexo IX. Grelha de Avaliação Diagnóstica Basquetebol

Ficha de Avaliação Diagnóstica Basquetebol

Turma: 11º
Ano Letivo 2024/2025

Nº	Nomes	Habilidades Técnicas				Ações Técnico-Táticas do Jogo 3x3					Total		
		Passe	Receção	Drible	Finalização	Desmarcação c/ Bola	Desmarcação s/ Bola	Passe e Corte	Transição Defesa-Ataque	Defesa Individual	Soma	Média	Nota Final
1	[redacted]	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	20	20
2		3	2	2	1	2	2	1	1	2	16	11,852	12
3		3	3	3	3	2	2	2	2	2	22	16,296	16
4		3	3	2	2	2	2	2	2	2	20	14,815	15
5		3	3	2	1	1	1	1	1	2	15	11,111	11
6		3	3	3	1	2	2	2	2	3	21	15,556	16
7		2	3	2	1	2	3	2	3	2	20	14,815	15
8		3	3	3	2	2	3	3	3	3	25	18,519	19
9		3	3	2	2	2	2	2	2	2	20	14,815	15
10		2	3	3	2	2	1	2	2	2	19	14,074	14
11		3	3	3	2	2	3	3	2	3	24	17,778	18
12		3	3	3	2	2	3	3	2	3	24	17,778	18
13		3	3	3	2	2	3	3	3	3	25	18,519	19
14		3	3	3	3	3	3	2	2	3	25	18,519	19
15		3	3	3	2	2	2	3	2	3	23	17,037	17
16		3	3	3	2	2	2	3	1	2	21	15,556	16
17		2	3	3	2	3	2	2	2	3	22	16,296	16
18		3	3	1	1	1	1	1	1	2	14	10,37	10
19		3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	20	20
20		3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	20	20
21		2	3	2	2	2	3	2	2	3	21	15,556	16
22		3	3	3	3	2	3	3	3	3	26	19,259	19
23		3	3	2	1	1	1	1	1	2	15	11,111	11
24		2	3	3	2	2	2	2	3	3	22	16,296	16

0	Não Executa
1	Executa com muita dificuldade
2	Executa com alguma dificuldade
3	Executa corretamente

Anexo X. Cartaz do Desporto Escolar da Escola Secundária de Rio Tinto (2024/2025)

