U.PORTO

FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

# Entre Saberes, Fazeres e Seres: o desenvolvimento profissional de uma professora estagiária

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 nº 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

**Orientadora:** Professora Doutora Patrícia Coutinho

Beatriz Brízida Cardoso

Porto, 2025

**Ficha de catalogação**

Cardoso, B. (2025). Entre Saberes, Fazeres e Seres: o desenvolvimento profissional de uma professora estagiária. Porto: B. Cardoso. Relatório de estágio profissionalizante, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE*:*** ESTÁGIO; FORMAÇÃO; PLANEAMENTO: PRÁTICA PEDAGÓGICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

## Dedicatória

Aos meus pais, à minha irmã e ao meu namorado, que me acompanharam em todos os momentos, mesmo nos mais difíceis. Como escreve Mercedes Ron em *Culpa Minha*: "Serei sempre a tua luz na escuridão."

# Agradecimentos

A todos que tornaram este momento possível, deixo a minha mais sincera gratidão, por terem sido porto de abrigo em dias de tempestade e fonte constante de motivação e suporte.

Agradeço a todos os docentes do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela partilha de conhecimento e incentivo ao longo de toda a formação.

Ao Professor Amândio Graça, que fez parte deste processo em determinado momento, agradeço todo o conhecimento transmitido e o trabalho realizado nesta instituição.

À minha orientadora de estágio, Patrícia Coutinho, agradeço a paciência, por não desistir de mim quando eu própria quase desisti, e por me ensinar que o passado não pode ser alterado, devendo focar-me no que é importante e no que posso efetivamente influenciar.

À minha Professora Cooperante, Helena Abrunhosa, que me ensinou a ser fiel a mim própria, a não temer errar ou expressar-me, e que esteve sempre presente com orientação constante e apoio durante todo o estágio.

Deixo também um agradecimento muito especial à Professora Aurora Baptista, que, para além de ser um ombro amigo, partilhou generosamente o seu conhecimento e o amor que nutre pelas suas turmas

À Escola Pêro Vaz de Caminha, manifesto o meu agradecimento pelo acolhimento, disponibilidade e generosidade na partilha.

À minha mãe e ao meu pai, sei o quão difícil foi, em vários aspetos, terem duas filhas a estudar ao mesmo tempo. Agradeço pelas oportunidades que sempre me proporcionaram, sem julgamentos, desejando apenas que fosse feliz a fazer aquilo de que mais gosto.

À minha irmã, a minha "mais que tudo", a minha vida, agradeço por todo o carinho e paciência. Quando tudo parecia desmoronar, ela esteve sempre presente para me ajudar a encontrar a minha luz quando eu só via escuridão. A tua presença constante e a tua força inspiradora foram fundamentais para que eu conseguisse superar desafios e acreditar em mim própria. O vosso amor e incentivo foram determinantes para que eu conseguisse enfrentar desafios e alcançar esta etapa do meu percurso académico.

Ao meu namorado, agradeço por acreditar sempre no meu potencial, por me incentivar a ser melhor e por nunca desistir de mim, mesmo quando eu própria senti que tinha perdido tudo. Obrigada pelo apoio constante nos momentos de dúvida e cansaço, pelas palavras de encorajamento que me ajudaram a seguir em frente e pela paciência nos dias mais difíceis.

À família e aos amigos, que de diversas formas contribuíram para o desenrolar deste percurso e para que eu pudesse alcançar este momento, deixo o meu mais sincero agradecimento. O vosso apoio, incentivo e presença foram determinantes para que eu pudesse superar desafios e chegar até aqui.

**Índice Geral**


**1. Introdução** ..... - 1 -
**2. Enquadramento Pessoal** ..... - 3 -
**3. Enquadramento Institucional** ..... - 6 -
3.1. Caracterização da EC ..... - 6 -
3.2. Caracterização da Turma Residente ..... - 7 -
3.3. Caracterização das Turmas Partilhadas ..... - 8 -
3.4. Núcleo de Estágio ..... - 9 -
3.5. Professora cooperante ..... - 10 -
3.6. Orientador de estágio ..... - 10 -
**4. Operacionalização da prática** ..... - 12 -
4.1. Planeamento ..... - 12 -
4.2. Modelos de ensino ..... - 19 -
4.3. Gestão de aula ..... - 22 -
4.4. Instrução e feedback ..... - 24 -
4.5. Avaliação ..... - 27 -
4.6. Observação ..... - 31 -
4.7. Reflexão ..... - 33 -
**5. Relação com a comunidade** ..... - 36 -
Atividades do GEF ..... - 36 -
Corta-Mato e Mega Atleta ..... - 37 -
Atividades da Direção de turma ..... - 39 -
**6. Área de Desenvolvimento Profissional** ..... - 41 -
**7. Conclusão** ..... - 52 -
**8. Referências Bibliográficas** ..... - 53 -
**9. Anexos** ..... XI

# Índice de Anexos

Anexo 1 Pavilhão ..... XI
Anexo 2 Espaço Interior ..... XI
Anexo 3 Espaço Exterior ..... XII
Anexo 4 Convocatória Reunião de todos os departamentos ..... XII
Anexo 5 Roulement dos espaços ..... XIII
Anexo 6 Plano anual 2º ciclo ..... XIV
Anexo 7 Plano Anual 3º ciclo ..... XVII
Anexo 8 Grelha de assiduidade e Pontualidade ..... XVIII
Anexo 9 Planeamento Anual ..... XIX
Anexo 10 UD de Ginástica ..... XX
Anexo 11 Grelha de Avaliação Sumativa de Ginática de solo ..... XX
Anexo 12 UD de Badminton ..... XXI
Anexo 13 Atividade realizada na UD de Badminton ..... XXI
Anexo 14 Certificado de torneio ..... XXII
Anexo 15 Plano de Aula ..... XXIII
Anexo 16 Ficha de relatório de Aula 3º ciclo ..... XXIV
Anexo 17 Ficha de Relatório de aula 2º ciclo ..... XXV
Anexo 18 Planta da atividade da atividade do pré-escolar ..... XXVI
Anexo 19 Certificado de participação do Projeto SEI ..... XXVI
Anexo 20 Póster científico desenvolvido no Projeto SEI ..... XXVII
Anexo 21 Participantes do Projeto SEI ..... XXVII

# Resumo

Este estágio realizou-se na Escola Pêro Vaz de Caminha, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com o objetivo de proporcionar aos estudantes-estagiários uma experiência prática de ensino em contexto real. O estágio teve como principais objetivos o desenvolvimento das três grandes áreas definidas: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e Área 3 – Desenvolvimento Profissional, bem como a implementação das várias metodologias abordadas no primeiro ano do mestrado. Ao longo do ano letivo acompanhei a minha turma residente, assumindo a responsabilidade pelo seu acompanhamento em todas as dimensões do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente o planeamento, a prática pedagógica, a avaliação e a reflexão. Participei, ainda, em projetos e em atividades extracurriculares, em articulação com o Núcleo de Estágio (NE), e realizei observação de práticas pedagógicas. No âmbito do meu desenvolvimento profissional, desenvolvi uma investigação em contexto educativo, especificamente sobre Aprendizagem Baseada em Projetos: o caso do Projeto SEI. Perceções dos alunos sobre a motivação, a participação e o papel do professor. Esta experiência permitiu-me desenvolver competências a nível académico, social e pessoal. Constituiu, igualmente, um momento fundamental de articulação entre teoria e prática, preparando-me para o futuro, mesmo que este não passe diretamente pela área da educação.



**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO; FORMAÇÃO; PLANEAMENTO: PRÁTICA PEDAGÓGICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

# Abstract

This internship took place at Escola Pêro Vaz de Caminha, within the scope of the master's degree in physical education teaching in Basic and Secondary Education and aimed to provide student-teachers with practical teaching experience in a real educational context. The internship focused on the development of three main areas: Area 1 – Organization and Management of Teaching and Learning; Area 2 – Participation in the School and Relations with the Community; and Area 3 – Professional Development. It also involved the implementation of different methodologies studied during the first year of the master's programme. Throughout the school year, I followed my resident class, taking responsibility for all dimensions of the teaching and learning process, including planning, pedagogical practice, assessment, and reflection. I also participated in projects and extracurricular activities, worked collaboratively with the Internship Group, and engaged in the observation of pedagogical practices. As part of my professional development, I carried out research in an educational context, specifically on Project-Based Learning: the case of the SEI Project. The study focused on students' perceptions regarding motivation, participation, and the teacher's role. This experience allowed me to develop academic, social, and personal competences. It was a fundamental moment to articulate theory and practice, preparing me for the future, even if it does not necessarily involve a direct career in education.



**KEYWORDS:** INTERNSHIP; TRAINING; PLANNING; PEDAGOGICAL PRACTICE; TEACHING AND LEARNING PROCESS

## Lista de Abreviaturas

AECs - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEF - Curso de Educação e Formação

CIIMAR - Centro Interdisciplinar de Investigação Marinha e Ambiental

EC - Escola Cooperante

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GEF - Grupo de Educação Física

LIPOR - Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto

MED - Modelo de Educação Desportiva

MEC - Modelo de Estruturas de Conhecimento

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

MID - Modelos de Instrução Direta

NE - Núcleos de Estágio

ODS - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

PBL - Project-Based Learning – PBL

PEA - Perturbações do Espetro do Autismo

PC - Professora Cooperante

SEI - Sociedade, Escolas e Investigação

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TGFU - Teaching Games for Understanding

UD - Unidade Didática

# 1. Introdução

O relatório de estágio é um documento que relata a experiência em contexto real de um estudante estagiário. O desenvolvimento deste relatório enquadra-se no âmbito do 2.º ano do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), para a obtenção do grau de mestre.

O estágio constitui um elemento essencial no percurso formativo dos futuros profissionais da educação, uma vez que possibilita a articulação entre a teoria adquirida ao longo do curso e a prática pedagógica em contexto real. Esta experiência revela-se determinante para a consolidação de saberes, o desenvolvimento de competências e a reflexão crítica sobre o exercício docente. Deste modo, o estágio é o primeiro choque com a realidade (Batista et al., 2015), na medida em que se trata do primeiro contacto real onde nos apercebemos ainda mais da responsabilidade desta profissão, pois cada decisão tomada terá impacto na aprendizagem dos alunos.

Este relatório de estágio subdivide-se em três grandes áreas: Área 1- Organização e Gestão de Ensino e da Aprendizagem, onde engloba todo o processo de ensino aprendizagem desde planeamento, prática pedagógica, avaliação; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a comunidade correspondendo às atividades não letivas com objetivo da integração dentro da comunidade escolar; e a Área 3 – Desenvolvimento Profissional correspondendo ao desenvolvimento das competências do estudante estagiário através de investigação e ação (Batista et al., 2015)

Este estágio decorreu numa Escola Cooperante (EC), no ano letivo de 2024/2025, onde foram constituídos dois Núcleos de Estágio (NE), cada um acompanhado por uma Professora Cooperante (PC). O meu núcleo era composto por quatro estudantes, incluindo-me, e, ao longo do processo, desenvolvemos o trabalho em articulação com o outro núcleo, estabelecendo uma comunicação constante que contribuiu para o enriquecimento global da experiência de estágio. Ao longo deste estágio, contámos com a presença da PC no contexto escolar, que nos orientou de forma contínua e se mostrou sempre disponível para apoiar o nosso percurso.

Este relatório encontra-se organizado em seis capítulos. O Capítulo 1, Enquadramento Pessoal, apresenta o meu percurso académico até ao ingresso neste mestrado, bem como as expectativas que trazia relativamente ao estágio. O Capítulo 2, Enquadramento Institucional, descreve a EC, o contexto em que se insere, as suas condições, o NE e a forma como se desenvolveu a interação entre os seus elementos. O Capítulo 3, Operacionalização da Prática, aborda as tarefas desenvolvidas no âmbito do processo de ensino-apredizagem, os principais constrangimentos encontrados e as estratégias utilizadas para os ultrapassar. O Capítulo 4, Relação com a Comunidade, descreve as atividades dinamizadas pelo NE, pela direção de turma e em representação da escola. O Capítulo 5, Desenvolvimento Profissional, apresenta as formações frequentadas e o projeto de investigação desenvolvido. Finalmente, o Capítulo 6, Conclusão, constitui uma reflexão global sobre o estágio, evidenciando aprendizagens, desafios e contributos para a minha formação académica e profissional.

## 2. Enquadramento Pessoal

A palavra que melhor descreve o meu percurso, tanto no desporto como na vida, é "movimento", um movimento constante, marcado pela evolução e pela transformação. Nasci no ano 2000 e tive uma infância feliz, numa época em que ainda se brincava na rua sem receios, onde a sujidade na roupa era sinal de alegria e liberdade.

Desde tenra idade, o desporto teve um papel central na minha vida. Embora tenha iniciado a prática federada de forma relativamente tardia, aos 13 anos, sempre mantive uma ligação próxima à atividade física. Foi em 2011 que me tornei atleta federada pela primeira vez. A partir desse ano, pertenci a equipas de futebol de 7, onde jogava com rapazes. À época, o futebol feminino no meu distrito ainda subdesenvolvido, pelo que apenas tive oportunidade de treinar e competir com equipas masculinas. No entanto, em 2013, essa possibilidade foi encerrada, uma vez que, no escalão seguinte, já não era permitida a participação mista. Perante essa limitação, experimentei outras modalidades, como o ténis de mesa e o futsal, que pratiquei durante três anos, até regressar ao futebol, modalidade que continuo a praticar atualmente, tendo passado por diversos clubes ao longo dos anos.

O meu percurso académico acompanhou sempre este interesse pelo desporto e levou-me a viver em diferentes cidades. No ensino secundário, frequentei o curso profissional de Apoio à Gestão Desportiva, em Viseu, onde recebi o incentivo necessário para continuar os estudos a nível superior. Apesar de não ter sido colocada na minha primeira opção, próxima da minha residência, ingressei no Instituto Politécnico da Guarda, onde concluí a licenciatura em Desporto – Exercício Físico e Bem-Estar. Acreditava, então, que o meu percurso académico terminaria aí, pois não tinha a intenção de prosseguir com a formação e, honestamente, duvidava das minhas próprias capacidades para enfrentar um grau académico superior.

Após a licenciatura, permaneci cerca de um mês a trabalhar no ginásio onde tinha realizado o estágio (no âmbito da licenciatura). No entanto, as condições que me foram apresentadas revelaram-se insatisfatórias: o tempo investido não era bem remunerado, nem valorizado. Paralelamente, desempenhei funções em três entidades distintas: uma fora da área do desporto, e duas na área, onde lecionava aulas de grupo e, pela primeira

vez, tive contacto com o ensino através das Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs). Foi neste contexto que nasceu o verdadeiro gosto pelo ensino.

A candidatura MEEFEBS na FADEUP surgiu, em grande parte, por influência externa. Confesso que, inicialmente, duvidava da possibilidade de ser admitida na FADEUP, devido à média com que terminei a licenciatura. Esta incerteza foi acompanhada por uma dúvida persistente: "Será que é mesmo isto que eu quero?" A decisão de mudar de rumo implicava uma transformação profunda da minha vida.

Ainda assim, arrisquei. Candidatei-me e fui admitida no MEEFEBS da FADEUP. Despedi-me dos meus empregos e abracei esta nova etapa com um misto de entusiasmo, medo e incerteza, sentimentos naturais quando se inicia uma jornada de mudança profunda.

## Expectativas iniciais relativamente ao Estágio Profissional

A principal motivação para a escolha deste mestrado prendeu-se com a necessidade de encontrar um "plano B" a nível profissional. Considero que, atualmente, a área do exercício físico e do fitness, particularmente nos ginásios, tem vindo a ser progressivamente desvalorizada. Na minha perspetiva, se não aceitarmos determinadas condições, haverá sempre alguém disposto a fazê-lo, uma vez que a oferta de profissionais nesta área é elevada, sendo comum sermos vistos como facilmente substituíveis.

Confesso que iniciei este percurso talvez com uma certa dose de ilusão, acreditando que este mestrado poderia representar uma oportunidade de reorientação profissional e de abertura de novas portas. Ainda assim, mantenho a esperança de que assim seja. Recordo perfeitamente o momento em que recebi a notificação da FADEUP a informar que havia sido colocada no mestrado. Senti uma enorme alegria, misturada com alguma incredulidade, pois tinha concorrido com pouca expectativa de ser admitida.

O primeiro ano revelou-se emocionalmente exigente, marcado por perdas familiares significativas. A adaptação foi mais difícil do que antecipara: uma nova cidade, onde não conhecia ninguém. Esta fase foi particularmente desafiante no que diz respeito

à criação de vínculos, tanto com colegas como com docentes, e o trabalho em grupo revelou-se, por vezes, complicado.

Não obstante, os professores alertaram-nos desde cedo para a exigência do segundo ano, sublinhando que, embora parecesse longo, o tempo passaria rapidamente. Este seria, sem dúvida, um ano de grande exigência, durante o qual surgiram inúmeras questões e dúvidas internas: "Será que é mesmo isto que quero?", "Serei capaz de ser uma boa professora?", "E se os alunos não gostarem de mim?". Todas estas interrogações se fizeram sentir ao longo do percurso. Acrescia, ainda, a incerteza relativamente ao futuro: "E se, mesmo após concluir este mestrado, nunca conseguir exercer na área?"

Quando escolhi a Escola Básica Pêro Vaz de Caminha como primeira opção para o estágio, fi-lo essencialmente pela sua localização geográfica. As restantes opções seguiram o mesmo critério, uma vez que apenas conhecia a Escola Básica 2/3 Eugénio de Andrade, onde, no ano anterior, lecionámos as modalidades de andebol e basquetebol.

Visitei a Escola Pêro Vaz de Caminha pela primeira vez em setembro e lembro-me bem do nervosismo que senti. Aqui começa o tão denominado choque com a realidade (Batista et al., 2015), o qual é refletido num misto de ansiedade, medo e motivação. O primeiro impacto foi positivo: as instalações eram boas, dispunham do essencial e necessário para o ensino da disciplina. Nesse mesmo dia, realizámos a primeira reunião com a PC, que nos deu a conhecer a organização da escola, as reuniões previstas para essa semana e as tarefas que nos seriam atribuídas ao longo do ano letivo.

# 3. Enquadramento Institucional

## 3.1. Caracterização da EC

A EC está situada na freguesia de Paranhos e integra o Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, que abrange os 2.º e 3.º ciclos de ensino. Além disso, faz parte da Rede de Escolas do Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), destinado a contextos escolares com risco de vulnerabilidade social. O principal objetivo deste programa é promover a inclusão e o sucesso educativo, combatendo o abandono escolar precoce e as desigualdades no acesso à educação. A minha turma residente (TR) pertencia ao 3.º ciclo, e, além disso, lecionava uma turma partilhada do 2.º ciclo, em colaboração com mais três colegas.

O primeiro impacto relativo às instalações desportivas da escola foi bastante positivo. A instituição dispõe de um campo de relvado sintético em excelente estado, construído em parceria com uma empresa que o explora após o horário escolar. Esta parceria revelou-se vantajosa, proporcionando aos alunos um espaço adequado para a prática desportiva nas aulas. Contudo, devido às condições de preservação do campo, este deve permanecer fechado durante os intervalos, impossibilitando o seu uso livre pelos alunos.

A EC também conta com um pavilhão e uma sala de espelhos. As respetivas instalações são, sem dúvida, satisfatórias, estando, apenas, limitadas aquando da existência de condições climatéricas adversas. Especificamente, o edifício foi construído sobre o leito de um rio, e, quando o nível das águas sobe devido a chuvas intensas, a água infiltra-se pelo solo, afetando a qualidade do espaço e tornando-o inadequado para as aulas de Educação Física.

Apesar destes desafios, a escola oferece um número considerável de material didático e desportivo, o que permitiu a realização das aulas de forma eficaz. Os espaços para a prática desportiva estavam organizados de forma rotativa, já que duas turmas lecionavam em simultâneo em espaços distintos. Quando a aula era realizada na sala de espelhos, o espaço exterior tinha sempre prioridade de utilização.

A meio do primeiro período, iniciámos a lecionação na EB1 Miosótis, uma escola do 1.º ciclo que integra o Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. Trabalhei em

coadjuvação com a professora A., responsável por uma turma do 2.º ano de escolaridade. A EB1 Miosótis dispõe de um campo de jogos e de um espaço coberto. No entanto, em dias de forte chuva, o espaço coberto revelou-se inadequado para a prática da atividade física, pois a combinação de vento e chuva comprometeu as condições do local.

### 3.2. Caracterização da Turma Residente

O ano letivo iniciou-se com a atribuição de uma turma do 3.º ciclo como TR, concretamente uma turma do 8.º ano de escolaridade. Inicialmente, esta turma era composta por 19 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, sendo 9 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Contudo, um dos alunos apresentava um número significativo de faltas e revelava pouco interesse pelas atividades escolares. Após diálogo com a psicóloga da escola e a respetiva encarregada de educação, foi tomada a decisão de transferir o aluno para uma outra instituição, com o objetivo de integrar um Curso de Educação e Formação (CEF) para Jovens. Esta mudança visou proporcionar-lhe uma alternativa educativa mais adequada às suas necessidades, possibilitando-lhe a conclusão da escolaridade obrigatória. Com esta saída, a turma passou a contar com 18 alunos, equilibradamente distribuídos entre raparigas e rapazes.

Esta turma destaca-se pela sua heterogeneidade, quer ao nível das competências académicas, quer ao nível dos interesses pessoais. Uma parte significativa dos alunos evidencia dificuldades na compreensão e assimilação dos conteúdos lecionados, o que implica a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e um acompanhamento mais individualizado.

No domínio motor, de um modo geral, os alunos não revelam desempenhos particularmente elevados. Apenas uma minoria demonstra envolvimento regular em atividades desportivas extracurriculares, o que se reflete nas suas capacidades físicas e na confiança em contextos de movimento.

Apesar dos desafios identificados, o comportamento global da turma é positivo. Os alunos demonstram, na sua maioria, respeito pelas regras estabelecidas e adotam uma atitude cooperativa em contexto escolar. Deste modo, foi possível estabelecer uma relação positiva com o grupo-turma, fomentando um ambiente de confiança e

proximidade que encorajou os alunos a expressarem livremente as suas dificuldades e fragilidades, contribuindo para um clima de aprendizagem mais inclusivo e seguro.

## 3.3. Caracterização das Turmas Partilhadas

### 3.3.1. Turma do 2.º ciclo: 5.º Ano de escolaridade

Inicialmente, a turma era partilhada por quatro estagiários, dois dos quais pertencentes a outro NE e provenientes de uma escola diferente, a Escola Secundária Filipa de Vilhena. No entanto, a meio do primeiro período letivo, foi necessário proceder a um reajuste de horários, ficando a lecionar apenas três estagiários da EC. Foi elaborado, no início do ano letivo, um planeamento anual, no qual procedemos à distribuição dos conteúdos pelas diferentes aulas e respetivos professores.

A turma em questão corresponde ao 5.º ano de escolaridade, um nível onde, tradicionalmente, os alunos demonstram grande entusiasmo e predisposição para as aulas de Educação Física, sendo que esta turma, em particular, confirmou plenamente essa tendência. Composta por 20 alunos, esta turma revelou-se bastante recetiva e participativa. Um dos alunos apresentava perturbações do espetro do autismo (PEA), sendo por isso atribuído um professor que o acompanhava de forma mais próxima. No entanto, ao longo das aulas, constatámos que o aluno em questão demonstrava uma excelente capacidade de compreensão das propostas apresentadas, conseguindo realizar as atividades de forma autónoma, sem necessidade de adaptações constantes. Para além disso, foi notória a sua integração plena no grupo, participando de forma natural e sentindo-se acolhido pelos colegas. Ainda assim, mantínhamos sempre um docente com responsabilidade direta, preparado para intervir em situações pontuais, caso necessário.

Apesar da turma estar a contactar pela primeira vez com a maioria das modalidades desportivas, a respetiva revelou um desempenho motor bastante bom, com vários alunos a destacarem-se pelas suas capacidades físicas. Constituía um grupo coeso, afetuoso e trabalhador, que manifestava um elevado sentido de entreajuda. Importa ainda sublinhar o respeito constante demonstrado, tanto para com os professores, como entre os próprios colegas, o que contribuiu significativamente para um ambiente de aprendizagem positivo e colaborativo.

### 3.3.2. Turma do 1.º ciclo: Experiência na Escola EB1 Miosótis

Para além da experiência de lecionação numa turma partilhada de 2.º ciclo, tivemos a oportunidade de lecionar numa turma de 1.º ciclo, na Escola EB1 Miosótis. Esta turma era particularmente numerosa, sendo composta por 25 alunos, 7 do sexo masculino e 18 do sexo feminino.

As aulas tinham uma duração de 50 minutos e decorriam uma vez por semana, o que limitava significativamente o contacto com o grupo. Essa limitação de tempo revelou-se um desafio na criação de uma relação de proximidade com os alunos, dificultando o estabelecimento de uma ligação mais forte e duradoura com a turma.

No que respeita ao comportamento, identificaram-se dois alunos que apresentavam atitudes mais desafiantes, perturbando ocasionalmente o bom funcionamento das aulas e a concentração dos restantes colegas. Do ponto de vista motor, a turma apresentava algumas fragilidades generalizadas. No entanto, destacava-se pela existência de um ambiente relativamente harmonioso entre os alunos, com interações positivas e uma relação de grupo, em geral, saudável.

## 3.4. Núcleo de Estágio

Na escola onde realizei o estágio, estiveram envolvidas duas PC,o que levou à formação de dois núcleos distintos de estagiários. O meu núcleo era constituído por quatro elementos: duas mulheres e dois homens. Embora todos frequentássemos o mesmo mestrado, não conhecia previamente nenhum dos colegas, o que representou, inicialmente, um desafio adicional no processo de adaptação.

Desde o início, senti-me acolhida pelo grupo. Os colegas demonstraram ser pessoas bem-dispostas, com uma atitude positiva e descontraída, o que contribuiu para um ambiente de trabalho globalmente agradável. Essa boa disposição foi, sem dúvida, uma das características mais marcantes do grupo. No entanto, a nível de dinâmica e organização do trabalho colaborativo, senti que não havia uma sintonia plena com a forma como eu idealizava o funcionamento em equipa. Essa falta de alinhamento, embora subtil,

poderá ter influenciado, em determinados momentos, a forma como vivenciei e experienciei o estágio, nomeadamente na motivação e na perceção de pertença ao grupo.

Ainda assim, reconheço que este contexto foi igualmente uma oportunidade de aprendizagem. Acredito firmemente que, em contextos de formação profissional, mais importante do que a aprendizagem individual é a capacidade de aprender com os outros e através dos outros. Trabalhar em equipa implica saber lidar com diferentes personalidades, ritmos e estilos de trabalho, e foi precisamente nesse confronto de diferenças que encontrei espaço para desenvolver competências de comunicação e flexibilidade. O NE foi uma verdadeira comunidade de prática, funcionando em constante transformação e partilha de informação, o que contribuiu para o desenvolvimento e crescimento de todos os seus elementos (Batista et al., 2015).

### 3.5. Professora cooperante

Aprendi imensamente com a minha PC, tanto no exercício das minhas funções enquanto docente, como no papel de diretora de turma. Apesar de utilizarmos, por vezes, métodos distintos, conseguimos sempre encontrar um ponto de equilíbrio que nos permitisse, em consonância, proporcionar as melhores experiências educativas aos alunos.

A PC foi uma pessoa que me transmitiu a importância de agir com determinação e sem receios, de não silenciarmos a nossa voz, independentemente das circunstâncias, e de compreendermos que ter uma opinião divergente não implica superioridade ou inferioridade face aos outros. Levo, ainda, desta colaboração a consciência do valor contínuo da aprendizagem e da necessidade de nos mantermos atualizados face às múltiplas dimensões que atravessam a nossa vida pessoal e profissional.

### 3.6. Orientador de estágio

A minha orientação de estágio teve início sob a supervisão do Professor Amândio Graça, um docente que muito contribuiu para a instituição que é a FADEUP. Uma pessoa dotada de vasto conhecimento e sabedoria, a quem expresso o meu sincero agradecimento

pelo empenho e dedicação demonstrados ao longo da sua carreira. Desejo-lhe uma aposentação tranquila e merecida, após tantos anos de serviço.

Seguiu-se um período de transição, com a duração de cerca de três a quatro semanas, durante o qual não nos foi atribuído nenhum orientador, situação que gerou alguma ansiedade e incerteza. Após a realização de diversos contactos por *e-mail* e a realização de reuniões, foi-nos, então, designada a Professora Patrícia Coutinho como nova orientadora de estágio.

A Professora Patrícia assumiu funções com grande determinação, procurando rapidamente compreender o ponto de situação do estágio, que, fruto das adversidades anteriores, não era o mais favorável. Demonstrando uma postura exigente e desafiadora, algo que considero extremamente positivo, proporcionou-nos uma orientação clara e estruturada, essencial para o desenvolvimento do trabalho que se seguiria.

# 4. Operacionalização da prática

A operacionalização fala-nos exatamente sobre todo o processo: planeamento, aplicação da teoria na prática e adaptação ao contexto. Quando me refiro à operacionalização da prática, falo sobre o coração deste relatório. (Bento, 2003) descreve um professor como "guia da educação dos alunos", sendo este responsável por organizar, planear e direcionar os seus alunos ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, (Farias et al., 2024) acrescentam que mais do que transmissores de informação, os professores devem ser facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

O papel do professor vai muito além de apenas lecionar aulas. A sua ação envolve o planeamento e a sua aplicação, criando oportunidades, motivando e orientando o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. É também um mediador de oportunidades, promovendo equidade no processo de aprendizagem, uma vez que nem todos os alunos necessitam do mesmo apoio ou do mesmo estímulo para alcançar os resultados desejados. Por isso, é fundamental que o professor conheça bem os seus alunos, de modo a proporcionar-lhes oportunidades iguais de aprendizagem.

## 4.1. Planeamento

Ao longo do estágio, o planeamento foi ganhando cada vez mais importância e revelou-se uma das etapas mais desafiadoras para mim, onde a reflexão se tornou cada vez mais relevante para uma ação bem sucedida a este nível. Perguntava-me frequentemente: *Será esta a melhor metodologia? Será que os alunos se vão sentir desafiados?* Tinha uma crença demasiado enraizada de que tudo tinha de estar perfeito.

No entanto, ao longo do estágio, fui desconstruindo essa ideia, pois, por muito bom que seja o planeamento, existem inúmeras situações que podem interferir com aquilo que foi previamente delineado, muitas das quais estão fora do nosso controlo. Como referiu a minha orientadora numa das reuniões: *"Não existe uma metodologia mais correta, ou uma melhor que outra"*. Só quando interiorizei e absorvi esta frase é que toda a fase de planeamento se tornou mais leve e significativa.

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem está intimamente dependente do planeamento realizado. Planear consiste em projetar antecipadamente aquilo que se

pretende colocar em prática (Coutinho et al., 2024), interligando a interpretação das intenções do programa, os conteúdos e os métodos (Bento, 2003). No contexto da Educação, o planeamento deve ser contínuo e progressivo, adaptando-se às necessidades da turma e aos objetivos pedagógicos. Deste modo, o planeamento deve elaborado em três níveis: planeamento anual, Unidade Didática (UD) e plano de aula, garantindo assim coerência, sequência e clareza ao processo de ensino-aprendizagem (Coutinho et al., 2024).

### 4.1.1 Planeamento anual

O planeamento anual confere o nível macro de planificação, relacionando os conteúdos, os objetivos gerais, a articulação entre as unidades didáticas e a projeção para o que será desenvolvido no plano de aula. Trata-se, assim, de delinear antecipadamente aquilo que se pretende lecionar ao longo de um ano letivo (Farias et al., 2024).

O planeamento foi articulado com o Grupo de Educação Física (GEF) após a primeira reunião, onde foram estabelecidas as datas das atividades já propostas para o ano letivo, bem como o roulement das instalações, que indicava a distribuição dos espaços em cada semana. Esta distribuição possibilitava a realização de uma aula de 50 minutos no pavilhão e outra de 100 minutos no ginásio ou no exterior, sendo que quem se encontrava no ginásio tinha prioridade na utilização do espaço exterior, invertendo-se a ordem dos espaços na semana seguinte.

Relativamente à distribuição das modalidades a lecionar, foi-nos fornecido, na reunião de GEF, um enquadramento que indicava as modalidades a abordar, o número de aulas previsto para cada modalidade e o período em que estas deveriam ser lecionadas, de acordo com o nível de ensino.

Ao iniciar o planeamento anual, recordo a complexidade que criei na minha própria mente ao tentar prever diferentes situações: quais seriam as condições meteorológicas em determinadas alturas do ano, se poderia arriscar lecionar as aulas no exterior e, em caso de chuva, quais seriam as alternativas possíveis. Por exemplo, algumas modalidades incluíam a utilização de bolas que não poderiam ser usadas na sala de espelhos, o que impossibilitava a transição imediata para o espaço interior. Mal sabia eu

que, ao longo do ano, iriam surgir inúmeras situações imprevistas que exigiriam de mim capacidade de adaptação e flexibilidade no planeamento.

Com base nesta distribuição, foi utilizado o modelo por etapas ou prática distribuída, organizando-se os conteúdos em função da disponibilidade dos espaços atribuídos em cada semana, para cada aula. O modelo por etapas, ou prática distribuída, ocorre quando o professor organiza e distribui os conteúdos de forma intercalar ao longo do tempo, muito devido a fatores condicionantes, como, por exemplo, a gestão dos espaços (Coutinho et al., 2024). Este modelo, como todos, apresenta vantagens e desvantagens. Por um lado, favorece a consolidação da aprendizagem, permitindo rever os conteúdos em diferentes momentos e promovendo uma retenção mais duradoura. Além disso, contribui para o aumento da motivação dos alunos, ao introduzir maior variedade nos conteúdos trabalhados. Por outro lado, pode desfavorecer alguns alunos que sentem necessidade de maior continuidade nos temas, podendo também gerar um sentimento de dispersão caso não seja devidamente organizado e estruturado (Coutinho et al., 2024).

Ao longo do ano, este planeamento sofreu algumas alterações por diversas razões, tais como visitas de estudo, impossibilidade de utilização do pavilhão devido às condições climatéricas (em dias de chuva intensa, o pavilhão não apresentava condições de segurança para a prática), ou pela inexistência de funcionário para garantir a segurança do espaço de Educação Física. Inicialmente, estas adaptações não foram fáceis, porque sentia que, se o planeamento não correspondesse exatamente ao que estava definido, seria muito difícil reajustar todo o processo. Na prática, enfrentei algumas dificuldades nesse reajuste, acabando por tentar concentrar demasiados conteúdos numa única aula, o que não se revelou benéfico. Tal opção trazia consigo excesso de informação, grande parte da qual não era assimilada pelos alunos. Com o passar do tempo, fui compreendendo que não é possível controlar todos os fatores. No decorrer do processo, percebi a necessidade de parar, rever as prioridades de cada modalidade, identificar o que era necessário reforçar e selecionar os conteúdos essenciais a serem abordados em função das características da turma. Compreendi, ainda, que cada segundo de cada aula era extremamente valioso para a concretização dos objetivos pedagógicos.

### 4.1.2 Unidade didática

A EC, como referido em capítulos anteriores, integra o programa TEIP, realizando diversas atividades que visam proporcionar aos alunos experiências diversificadas no contexto escolar. Considero esta prática extremamente positiva, uma vez que possibilita o acesso a oportunidades que, de outro modo, muitos alunos não teriam. Contudo, esta dinâmica conduz, por vezes, a uma redução do número de aulas efetivamente lecionadas, implicando que as UDs sejam mais curtas, permitindo, ainda assim, a lecionação dos conteúdos essenciais, embora com menor aprofundamento do que o desejável.

A UD constitui o planeamento de nível meso que integra o conjunto de aulas de uma determinada modalidade, lecionadas ao longo de um período de tempo, sendo considerada um instrumento essencial na organização do processo de ensino (Rink, 1993). O planeamento da UD tem por base os conteúdos, os objetivos e o currículo de educação física estabelecendo a sua articulação. É uma reflexão dos métodos, dos tipos de abordagem e os modelos de ensino, permitindo uma estrutura coerente e eficaz do processo de ensino-aprendizagem (Coutinho et al., 2024).

Antes da fase de planeamento, foi imprescindível proceder à caracterização da turma atribuída, a qual foi realizada através da aplicação de um breve questionário no início do ano letivo. A elaboração da UD implicou, igualmente, o aprofundamento do conhecimento acerca da modalidade a lecionar, a verificação do número de aulas disponíveis para a sua prática, a identificação do nível em que a turma se encontrava e a análise das aprendizagens essenciais preconizadas.

O planeamento da UD seguiu as orientações do Modelo de Estruturas de Conhecimento (MEC) (Vickers, 1990), que organiza o conhecimento em estruturas lógicas e coerentes. Este modelo divide-se em três fases, Análise, Decisões e Aplicação, compostas por oito módulos inseridos nas respetivas fases. Na primeira fase, Análise, procede-se à recolha da maior parte da informação necessária: conhecimento aprofundado da matéria (Módulo 1: Estruturas de Conhecimento), análise do contexto de aprendizagem, nomeadamente espaços e materiais (Módulo 2: Análise de Condições de Aprendizagem), bem como a caracterização dos alunos (Módulo 3: Análise dos Alunos). A segunda fase corresponde às Decisões. É nesta etapa que se desenvolve o planeamento da UD, definindo a extensão e a sequência dos conteúdos (Módulo 4: Determinação da

Extensão e Sequência de Conteúdos), estabelecendo objetivos gerais e específicos (Módulo 5: Definição de Objetivos), configurando a avaliação (Módulo 6: Configuração da Avaliação) e tomando decisões relativamente às atividades a desempenhar (Módulo 7: Progressões de Ensino). A última fase do MEC (Vickers, 1990) refere-se à Aplicação, em que, em contexto real, se colocam em prática os conhecimentos adquiridos e estruturados nos módulos anteriores (Módulo 8: Aplicação dos Conhecimentos na Prática).

No planeamento da UD, foi necessário ter em consideração quatro categorias transdisciplinares fundamentais no processo de ensino da Educação Física: habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais (Vickers, 1990). A importância de trabalhar estas categorias transdisciplinares em Educação Física vai ao encontro da ideia de que a disciplina não se limita às questões físicas, mas contribui para o desenvolvimento integral do aluno. Por exemplo, no que concerne às habilidades motoras, a definição dos seus objetivos assentava na progressão da aprendizagem motora da modalidade, enquanto que o planeamento referente à cultura desportiva compreendia tudo o que se relacionava com a historia da modalidade e o seu regulamento. Na condição física, o foco estava no desenvolvimento das capacidades físicas fundamentais, sempre com o foco se serem o mais específico relativamente às ações da modalidade a ser lecionada. Por fim, os conceitos psicossociais tinham como finalidade promover a inclusão e favorecer a construção da identidade pessoal e social dos alunos.

O planeamento da UD revelou-se, inicialmente, bastante desafiante, devido à grande quantidade de conteúdos e ao número limitado de aulas disponíveis. Um dos principais erros neste planeamento foi focar-me excessivamente no programa, esquecendo-me do contexto e das características da turma em que se iria aplicar. Tal desajuste refletiu-se nas primeiras aulas, gerando alguma dispersão e desinteresse por parte dos alunos, uma vez que as atividades não estavam totalmente ajustadas às suas capacidades.

Por exemplo, a primeira UD implementada foi a de basquetebol, por se tratar da primeira modalidade a ser lecionada no ano letivo em questão. Na aula inicial, após a recolha de informações sobre as características da turma, foi realizada uma avaliação diagnóstica com o objetivo de identificar as habilidades técnicas e as ações técnico-táticas no contexto do jogo 3x3, bem como de aferir os conhecimentos prévios dos alunos

relativamente às regras da modalidade, através da aplicação de um questionário online (Google Forms). A seleção das habilidades a avaliar foi realizada com base nos documentos anteriormente mencionados, no manual do professor e em materiais fornecidos na unidade curricular de didática específica de basquetebol disponibilizados no ano letivo transato.

A implementação desta UD revelou-se, na minha perspetiva, particularmente desafiante. Apesar da análise prévia realizada, as expetativas relativamente ao nível de desempenho da turma mostraram-se superiores ao que foi evidenciado na avaliação diagnóstica, o que implicou a necessidade de reajustar o planeamento ao nível real dos alunos. Estes demonstraram fragilidades consideráveis, nomeadamente ao nível do trabalho em equipa, aspeto fulcral numa modalidade de carácter coletivo.

Com o decorrer do estágio, tornou-se evidente a necessidade de reajustar o planeamento. Ao longo das UDs, fui efetuando alterações nos conteúdos e adaptando-me a situações adversas. Por exemplo, na unidade de ginástica, a lecionação do mini-trampolim foi impedida devido à falta de manutenção do equipamento, o que condicionou a segurança e obrigou à reformulação das atividades planeadas.

### 4.1.3. Plano de aula

O plano de aula confere o nível mais específico do planeamento e tem como objetivo traduzir todos os objetivos definidos na UD em situações de aprendizagem mais específicas. Este deve ser elaborado, em parte, de forma a servir como guião para o professor (Coutinho et al., 2024). Este plano articula-se com o que foi previamente estruturado na UD, permitindo o seu desenvolvimento de forma mais específica e organizada (Rink, 1993; Vickers, 1990). O plano de aula tem como principal objetivo operacionalizar os objetivos definidos na UD, através da implementação de experiências educativas que potenciem a aprendizagem (Rink, 1993). A sua estrutura deve evidenciar consonância entre os objetivos da aula, as situações de aprendizagem propostas, os objetivos comportamentais e os elementos considerados críticos no processo de ensino-aprendizagem (Coutinho et al., 2024).

Durante o estágio, não se revelou necessário elaborar uma estrutura de plano de aula de raiz, uma vez que esta nos foi fornecida pela EC. No entanto, concordei com a estrutura disponibilizada, dado que se encontrava alinhada com os pressupostos anteriormente referidos, integrando, adicionalmente, a componente temporal e organizacional, bem como os objetivos específicos de cada aula, a saber: objetivo geral, objetivo específico, objetivo de aptidão física, objetivo psicossocial, objetivo relacionado com a cultura desportiva e objetivo relativo às habilidades motoras.

Foi acordado com a PC que os planos de aula seriam disponibilizados numa drive partilhada, garantindo o acesso a todos os intervenientes, até domingo à noite. Este procedimento permitia que a PC sugerisse alterações e fornecesse feedback, possibilitando a melhoria contínua do plano de aula antes da sua implementação. Para a prática, o plano de aula era impresso e levado para a aula, permitindo que a PC acompanhasse as alterações realizadas de acordo com as suas sugestões, seguisse a sequência da aula e elaborasse uma apreciação crítica sobre a mesma, partilhada connosco no final de cada aula durante um momento de reflexão conjunta.

Paralelamente ao plano de aula, era necessário levar em papel uma ficha de relatório destinada aos alunos que não participavam na aula. Contudo, na turma partilhada, era solicitada a elaboração de uma ficha de relatório mais dinâmica e acessível, adaptada ao nível de ensino, de acordo com a aula a lecionar, sendo esta construída de forma mais ilustrativa e simplificada.

Nas primeiras aulas, a nível teórico, não compreendia totalmente a importância de indicar detalhadamente o material necessário para a prática, bem como a justificação da distribuição temporal para cada exercício. No entanto, foi percetível que estes detalhes influenciavam significativamente a logística e a organização da aula, potenciando o aumento do tempo útil de prática, melhorando a gestão do tempo e reduzindo os tempos de transição entre atividades.

Ao longo do tempo, percebi que o planeamento não se trata apenas de uma tarefa administrativa, mas sim de uma ferramenta essencial para o sucesso da aula, estando intimamente relacionado com o sucesso da aprendizagem. Desenvolvi, progressivamente, a capacidade de planear de forma flexível, antecipando situações que poderiam ocorrer,

como faltas de alunos ou a própria dinâmica de um exercício não corresponder ao esperado, de modo a preparar alternativas antes que estas surgissem.

Esta flexibilidade no planeamento contribuiu igualmente para aumentar a motivação dos alunos. No início, quando os exercícios não se desenrolavam conforme planeado, sentia grande dificuldade em adaptar ou interromper a atividade, pois tinha a sensação de estar a desviar-me do plano original. No entanto, rapidamente percebi que essa rigidez apenas resultava em perda de tempo útil de prática, podendo comprometer a motivação dos alunos e reduzir a capacidade de controlo e gestão da turma.

### 4.2. Modelos de ensino

Os modelos de ensino assentam numa fundamentação pedagógica e teórica, orientando métodos e estratégias com o objetivo de alcançar os resultados de aprendizagem previamente definidos. Estes modelos definem, igualmente, o papel do professor e dos alunos no processo educativo (Rosado & Mesquita, 2011). O ensino tem como principal propósito a promoção da aprendizagem do aluno, pelo que, dada a variabilidade deste cenário, não existe um modelo único que seja considerado o mais adequado.

Os modelos de ensino podem ser mais direcionados para o professor, designados modelos centrados no professor, ou mais direcionados para o aluno, constituindo os modelos centrados no aluno (Rosado & Mesquita, 2011). O modelo de ensino centrado no professor enfatiza, como o próprio nome indica, o papel do professor, recorrendo a estratégias de carácter explícito e formal, sendo este responsável por definir o nível de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). Por sua vez, os modelos mais centrados no aluno têm como objetivo promover a iniciativa e a autonomia dos alunos, ajustando-se às suas necessidades individuais. O professor deve atuar como facilitador, apoiando e criando situações favoráveis à prática e à aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011).

O estágio foi um contexto por excelência para eu compreender e vivenciar a aplicação de diferentes modelos de ensino, especialmente aqueles centrados no aluno. Na minha perspetiva, os modelos de ensino devem ser utilizados, mas com flexibilidade, uma

vez que não senti que algum modelo específico fosse o mais correto ou o mais adequado. Preferi, assim, selecionar e adaptar os modelos e a estratégias de ensino que melhor faziam sentido para cada uma das modalidades abordadas.

O Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979) centra todas as decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem no professor. Este, para além de criar os padrões de movimento, gere as regras e rotinas de forma a aumentar a eficácia das aulas e a maximizar o tempo de prática motora. O professor assume diversas decisões didáticas, nomeadamente: instrução, definição de progressões de ensino, avaliação e correção dos alunos, revisão da matéria e monitorização contínua da prática (Rosado & Mesquita, 2011). Numa fase inicial, utilizei maioritariamente o MID (Rosenshine, 1979), pois era o que me proporcionava maior conforto, dado que me permitia manter o controlo total sobre o que envolvia a aula. Enquanto professora, era responsável por apresentar a tarefa e demonstrar aos alunos a sua execução. Nesta fase de adaptação, esta abordagem revelou-se a mais adequada, atendendo também à necessidade de "apalpar terreno" e compreender melhor a dinâmica da turma. Este modelo foi utilizado em modalidades como a ginástica de solo e aparelhos, em que era necessário um cuidado acrescido para garantir a segurança de todos os alunos. Nestes contextos, a execução técnica assumia grande importância, pelo que foi necessário dar ênfase a regras de segurança específicas da modalidade. Ao longo deste modelo fui revendo conteúdos através do método de questionamento sobre as progressões, sobre as habilidades e respetivos nomes, sobre a sua cultura referente ao nome dos aparelhos e das diferentes modalidades da ginástica

O Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) assenta em três pilares principais: competência desportiva, literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto. O seu objetivo é, de forma lúdica e num contexto desportivo, criar situações que promovam a resolução de problemas através da prática do desporto e da competição (Rosado & Mesquita, 2011). Este modelo é composto por seis características: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. No início da época desportiva, é elaborado o quadro competitivo, onde se define o que terá pontuação, tais como: fair-play, desempenho individual ou coletivo, e melhor desempenho motor por aula. Estas pontuações são registadas ao longo da época, culminando no evento final, de carácter festivo, onde termina a época desportiva. Nesse

evento, são premiadas as equipas ou os alunos individualmente, de acordo com o que foi previamente planeado no quadro competitivo.(Farias et al., 2024).

Na UD de atletismo, especificamente no ensino das estafetas, foram incorporadas algumas características do MED (Siedentop, 1994). Ao longo desta UD foram organizadas equipas que trabalharam ao longo da unidade, sendo a cada equipa atribuída uma cor para facilitar o registo. No início desta UD, foi indicado que, para além das habilidades motoras, seria também enfatizado o comportamento dos alunos, dado que este poderia beneficiar ou prejudicar o desempenho da sua equipa. Este registo era efetuado no quadro, com a supervisão da professora, de modo a não perder muito tempo durante as aulas. Ao longo da aula, realizaram-se várias competições entre equipas para somar pontos, fomentando a motivação e o envolvimento dos alunos.

Por sua vez, o MED foi também parcialmente aplicado na turma partilhada, ao longo de várias Unidades Didáticas, nas quais se realizaram eventos culminantes para a entrega de prémios, relativos ao fair-play, melhor comportamento, melhor desempenho em aula quando este se referia a uma única aula , bem como ao vencedor da competição formal. Foram entregues medalhas de premiação correspondentes às categorias mencionadas, acompanhadas de música e aplausos, reconhecendo publicamente o mérito dos alunos vencedores.

O Teaching Games for Understanding (TGFU) (Bunker & Thorpe, 1982) tem como objetivo desenvolver as capacidades dos alunos através da compreensão tática do jogo, promovendo a resolução de problemas no contexto desportivo. Nas unidades didáticas de jogos coletivos, como o futebol e o andebol, o planeamento foi elaborado com base nos pressupostos do TGFU (Bunker & Thorpe,1982). Desenvolvi dinâmicas de grupo e exercícios que facilitassem a aprendizagem, como, por exemplo, no futebol, no trabalho das coberturas defensivas. Em alguns casos, utilizei cordas para que os alunos percebessem melhor o seu posicionamento e o do parceiro, promovendo uma visão para além da perceção individual. Foram, ainda, aplicadas modificações nas regras do jogo, de modo a facilitar ou dificultar a atividade, ajustando-a às necessidades específicas de cada aluno. As modificações podem ser classificadas em modificações por representação e modificações por exagero. Nas modificações por representação, altera-se o jogo de forma simplificada, mantendo, contudo, a sua lógica e princípios fundamentais. Um exemplo é

a utilização de campos reduzidos de 3x3 no futebol, de modo a aumentar o tempo útil de jogo de todos os alunos. Já nas modificações por exagero, acentua-se um princípio específico, adaptando o jogo de forma a obrigar os alunos a agir sobre esse aspeto. Por exemplo, no andebol, cada golo só seria válido se a bola tivesse mudado de ala antes do remate, promovendo a amplitude ofensiva (Bunker & Thorpe,1982).

Deste modo, ao longo do estágio procurei não implementar um modelo único, mas antes ir buscar algumas características a diferentes modelos de ensino de modo a ir ao encontro das necessidades de aprendizagem da turma, de potenciar a motivação dos alunos, e potenciar, assim, o processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de manter a fluidez das aulas nem sempre permitiu aprofundar certos conteúdos, o que, por vezes, limitou a evolução individual dos alunos.

### 4.3. Gestão de aula

O professor tem como objetivo criar um ambiente com condições adequadas para a prática, bem como minimizar comportamentos desviantes. A gestão da aula depende da supervisão e do controlo de todas as atividades desenvolvidas ao longo da sessão (Mesquita et al., 2021). Deste modo, a eficácia pedagógica depende da capacidade do professor em gerir a aula, em ensinar de forma adequada e em criar um clima de aprendizagem apropriado (Mesquita et al., 2021).

A gestão da aula constitui, frequentemente, um dos aspetos mais desafiantes, dado que depende de múltiplas variáveis. Tratando-se de uma escola TEIP, caracterizada por uma grande diversidade de comportamentos, níveis de motivação e outras especificidades, torna-se necessário adotar estratégias conscientes, adaptando-as ao contexto específico em que nos inserimos.

A organização do espaço e a definição das regras desde o primeiro dia de aulas foram fundamentais, uma vez que os alunos tiveram de levar para casa o regulamento da disciplina, de modo que os encarregados de educação tivessem conhecimento do mesmo, pudessem consentir e estivessem devidamente informados.

Considero que, numa fase inicial deste percurso, foi igualmente essencial assumir uma postura assertiva, com o objetivo de manter a ordem e garantir um ambiente propício

à aprendizagem. Mantive, ainda, uma vigilância ativa sobre tudo o que ocorria durante a aula, permitindo reajustar a intervenção em função de situações pontuais, tais como comportamentos mais desafiantes, de modo a assegurar o cumprimento dos objetivos propostos para a prática pedagógica.

Com a implementação do regulamento da disciplina, foram estabelecidas regras que se foram tornando parte integrante da rotina dos alunos. Estes apenas poderiam entrar nas instalações desportivas após o toque de entrada. Antes de acederem aos balneários, era-lhes exigido que deixassem os seus pertences, nomeadamente os telemóveis, num cacifo disponibilizado para a turma durante o período da prática, dado que o uso de telemóveis era estritamente proibido no interior das instalações desportivas.

No caso da minha TR, os alunos, à chegada, entregavam as suas cadernetas, que eram guardadas em conjunto, permitindo um controlo mais eficaz das informações que fossem enviadas aos encarregados de educação, e possibilitando a verificação de que estes tinham tido conhecimento das mesmas, ou vice-versa. Os alunos sentavam-se por ordem alfabética, de modo a agilizar o processo de chamada e a permitir um melhor aproveitamento do tempo útil da aula, minimizando o tempo despendido em procedimentos burocráticos necessários ao funcionamento da disciplina.

Desde o início do estágio, o estabelecimento de regras revelou-se alinhado com a minha personalidade, caracterizada por uma postura assertiva, sendo, por isso, imprescindível definir estas normas desde o primeiro momento. As regras foram apresentadas de forma clara e explicativa logo no primeiro dia de aulas, sendo esclarecidas as dúvidas que surgiram, de modo a garantir que todos os alunos compreendiam as normas. Foi igualmente entregue o regulamento da disciplina para que os encarregados de educação tivessem acesso ao mesmo e dele tomassem conhecimento. As normas foram discutidas com os alunos, promovendo o seu envolvimento e sentido de responsabilidade no cumprimento das mesmas.

Entre as regras definidas, destacaram-se: a obrigatoriedade de trazer uma muda de roupa para a aula, não sendo permitido comparecer já com a roupa vestida, exceto quando a aula se realizasse no primeiro bloco da manhã; a obrigatoriedade de prender o cabelo; a impossibilidade de participar na aula prática caso o aluno chegasse após o término da fase de ativação geral; e a proibição do uso de acessórios, tais como anéis, brincos,

colares, pulseiras ou relógios. Todas estas normas foram implementadas com o objetivo de assegurar o bom funcionamento das aulas, garantir a segurança durante a prática e maximizar o tempo útil destinado à atividade física. Refira-se que a questão da troca de roupa se articula também com os critérios de avaliação da disciplina, nomeadamente no que diz respeito às questões de higiene.

As turmas nas quais lecionei demonstraram, de forma geral, um bom comportamento, excetuando situações pontuais, respeitando as regras estipuladas. Para assegurar a organização e o controlo da turma durante as explicações e transições entre atividades, os alunos eram orientados a posicionarem-se em meia-lua, o que permitia que todos me ouvissem e facilitava a gestão do grupo. Os alunos compreenderam a importância destas dinâmicas, reconhecendo que as mesmas contribuíam para uma maior rapidez nas transições e, consequentemente, para o aumento do tempo dedicado à prática.

### 4.4 Instrução e feedback

A instrução é considerada a "chave" do processo de ensino-aprendizagem. Quando falamos em instrução, estamos a referir-nos à comunicação, que vai para além da simples transmissão de informações. Inclui, também, a comunicação não verbal, como o contacto visual, a expressão facial, a entoação, o volume de voz e o entusiasmo, os quais influenciam, de forma consciente ou inconsciente, o processamento da informação por parte do aluno. Este tipo de comunicação afeta diversos aspetos, como, por exemplo, a motivação para a aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). A instrução ocorre, habitualmente, em três momentos da prática pedagógica: antes da prática, para explicar e demonstrar o que é pretendido; durante a prática, quando se fornece feedback aos alunos; e após a prática, através da análise da execução realizada. (Rosado & Mesquita, 2011)

No ano letivo anterior, a instrução constituía uma dimensão didática na qual detinha imensas dificuldades, pois alongava-me em demasia, sendo, por vezes, repetitiva, o que tornava a transmissão de informação confusa para os alunos, conforme identificado no feedback recebido durante as didáticas específicas. Assim, durante o presente estágio, procurei que a instrução fosse o mais sucinta possível, transmitindo-a de forma clara,

objetiva e adequada ao nível da turma, de modo a facilitar a compreensão dos exercícios e a promover a autonomia dos alunos.

No início de cada aula, era comunicado o objetivo específico da sessão, de forma a envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem, permitindo-lhes compreender o propósito das tarefas propostas. A instrução era frequentemente dada com os alunos organizados em meia-lua, assegurando que a informação chegasse de forma equitativa a todos. Contudo, esta não era a única estratégia utilizada, sendo também efetuada de forma individual ou em pequenos grupos sempre que tal se revelasse mais eficiente, nomeadamente para evitar perdas de tempo durante as transições e quando não era necessário alterar o espaço em utilização.

Nas primeiras aulas, recordo o nervosismo, com receio de que o meu domínio das modalidades não fosse tão sólido quanto julgava e de que pudesse transmitir informações incorretas aos alunos. Com o decorrer do tempo, fui consolidando o meu conhecimento das modalidades, estudando melhor a sua cultura, os regulamentos e algumas habilidades em que me sentia menos confiante. Esta preparação permitiu-me ganhar maior segurança na transmissão de informação, o que se refletiu numa melhoria da minha postura durante a instrução e na comunicação dos objetivos e conteúdos. Tornou-se também mais fácil compreender a relação entre os conteúdos e integrá-los de forma estruturada no início de cada sessão.

Durante a prática pedagógica, o feedback era uma das ações docentes que valorizava. O feedback confere um conjunto de informações acerca da execução de uma ação, com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno. Quando nos referimos ao feedback pedagógico, falamos da reação do professor à ação do aluno, com o objetivo de ajustar ou modificar essa resposta. O feedback pedagógico constitui, assim, uma componente fundamental no trabalho do professor, sendo neste processo que se distingue a qualidade da intervenção docente. Mais do que identificar o erro, importa compreender como corrigi-lo e qual a melhor forma de comunicar essa informação aos alunos. Este processo envolve duas fases distintas: a fase de diagnóstico, correspondente à deteção do erro, e a fase de prescrição, que se refere à respetiva correção (Rosado & Mesquita, 2011). Este momento é relevante tanto para os alunos, que recebem indicações para melhorar a sua

performance, como para o professor, permitindo-lhe perceber se a informação foi transmitida e compreendida de acordo com o previsto.

De forma a estimular a reflexão dos alunos acerca das modalidades abordadas, recorri, frequentemente, ao método de questionamento, promovendo momentos de reflexão tanto em grupo como individualmente.

No que concerne ao momento instrucional no seu todo, existem várias estratégias que podem ser utilizadas no processo de ensino, sendo a demonstração uma das mais relevantes. Existem distintos modelos de demonstração, cada um com perspetivas diferenciadas sobre as suas vantagens e limitações. O modelo "correto" retrata a execução como a perfeição do movimento a realizar, enquanto o "modelo de aprendizagem" centra-se no conceito de aprender, facilitando a perceção dos erros mais frequentes e a respetiva representação cognitiva (Farias et al., 2024).

Na prática pedagógica, o modelo mais utilizado foi o "modelo de aprendizagem", por corresponder a critérios didáticos que privilegiam a compreensão do movimento e a aprendizagem efetiva por parte dos alunos. Para a realização das demonstrações, era selecionado um aluno que conseguisse exemplificar corretamente as componentes críticas da tarefa, realizando a demonstração mais do que uma vez, de modo a clarificar a ação pretendida. Em determinadas circunstâncias, recorreu-se também à utilização das tecnologias, nomeadamente à apresentação de vídeos, principalmente em momentos de introdução de modalidades, como foi o caso das diversas modalidades de ginástica.

A escolha dos alunos para realizar as demonstrações era cuidadosamente ponderada, selecionando-se alunos com melhor desempenho, de forma a assegurar a qualidade da demonstração e a evitar situações que pudessem expor alunos com menores capacidades, prevenindo qualquer tipo de constrangimento ou desmotivação relativamente à prática. Após a demonstração, recorria-se ao questionamento, com o objetivo de avaliar o grau de compreensão dos alunos, designado pergunta de compreensão. Antes da demonstração, eram utilizadas algumas perguntas de conhecimento, para que o aluno recorresse à sua memória e recordasse informações previamente abordadas. Noutras situações, foram aplicadas perguntas de avaliação, de modo que o aluno, após a análise de um colega, pudesse identificar algum dos erros previamente indicados (Rosado & Mesquita, 2011).

## 4.5. Avaliação

A avaliação constitui uma das três tarefas centrais no desempenho de qualquer professor, a par do planeamento e da lecionação (Bento, 2003). Mais do que um produto final, a avaliação deve ser integrada no conceito de processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental que se realize de forma justa, equitativa e promotora de inclusão. Contrariamente ao que muitas vezes se pensa, a igualdade nem sempre promove a inclusão, sendo necessário assegurar a equidade, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de participação e de aprendizagem efetiva (Farias et al., 2024).

A avaliação foi planeada e realizada com uma perspetiva holística, integrando as três dimensões fundamentais da formação: motora, cognitiva e socioafetiva (Farias et al., 2024). A perspetiva holística baseia-se na inter-relação das diferentes dimensões, considerando que estas estão conectadas entre si. Trata-se de analisar a prática pedagógica como um todo; por exemplo, ao avaliar apenas o conhecimento teórico, não conseguimos perceber como o aluno interage com os colegas ou se consegue executar as habilidades motoras. Ao adotar esta perspetiva, a avaliação deixa de se focar exclusivamente na atribuição de uma nota, passando a orientar o desenvolvimento do aluno de forma integrada. O questionamento foi também utilizado como método nos diferentes momentos de avaliação realizados, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, a avaliação sumativa e a heteroavaliação.

A avaliação diagnóstica pode ser realizada em diferentes momentos, tendo como objetivo antecipar e planear a evolução dos alunos (Batista et al., 2015). A avaliação diagnóstica tem como objetivo analisar as capacidades dos alunos, permitindo ao professor identificar o nível de desempenho em que estes se encontram e, dessa forma, planear de forma ajustada as unidades didáticas, no âmbito das diferentes dimensões do processo de desenvolvimento (Bento, 2003).

A avaliação diagnóstica, no meu entender, constitui uma mais-valia, pois possibilita compreender o nível em que a turma se encontra, permitindo um planeamento mais ajustado às necessidades dos alunos. Apesar de se tratar de uma turma com um nível médio de desempenho, houve momentos em que os alunos me surpreenderam positivamente em determinadas modalidades, como aconteceu na UD de badminton.

Na primeira avaliação diagnóstica realizada, na UD de basquetebol, foi utilizada uma grelha de observação construída com base numa escala de apreciação de 1 a 5, em que 1 correspondia a "não realiza" e 5 a "realiza todos os critérios". Contudo, ao longo da aula, percebi que esta escala, embora previamente preparada por mim, era demasiado extensa e pouco direcionada para os aspetos essenciais que necessitava de observar. Esta complexidade dificultava o preenchimento em simultâneo com a gestão da aula, a manutenção do controlo do grupo e a prestação de feedback pedagógico de forma eficaz.

Com o decorrer do ano, fui aprimorando esta que identifiquei como uma das minhas principais dificuldades, compreendendo que um dos aspetos fundamentais de uma avaliação eficaz passa por uma reflexão cuidada após cada aula, permitindo identificar estratégias de melhoria para a prática pedagógica.

Na prática, aquilo que se revelou mais funcional foi a utilização de grelhas de avaliação com critérios em formato de checklist, uma vez que estes permitiam uma observação mais objetiva e específica dos comportamentos e desempenhos esperados, facilitando a recolha de dados relevantes sem comprometer a fluidez da aula e o feedback necessário aos alunos.

A avaliação formativa revela-se imprescindível para compreender se o nível de complexidade e as estratégias que estão a ser adotadas se adequam ao planeamento delineado no início da UD, permitindo ao professor identificar as adaptações necessárias de forma a garantir que o processo de ensino-aprendizagem se torne acessível a todos os alunos. Este processo deve assegurar que o ensino seja simultaneamente desafiante para os alunos com maior desempenho, mas também acessível e ajustado aos alunos que evidenciam maiores dificuldades, promovendo, assim, a equidade no processo de ensino (Bento, 2003). A avaliação formativa é realizada de forma regular, permitindo ajustar e regular continuamente o processo de ensino-aprendizagem (Batista et al., 2015) De acordo com Bento (2003), a avaliação possui um duplo enfoque: por um lado, permite definir o estado alcançado, refletindo sobre o ponto de situação face ao que havia sido planeado; por outro, possibilita ao professor, após uma reflexão aprofundada, delinear com precisão os passos seguintes, ajustando as estratégias pedagógicas de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Compreendo, neste sentido, a relevância de uma análise e reflexão constante sobre a prática pedagógica, sendo estas determinantes para que a avaliação seja adequada, justa e significativa para o desenvolvimento dos alunos. Ao longo das aulas, procurei realizar feedback de forma individualizada, permitindo aos alunos compreender onde se encontravam relativamente ao seu desempenho, bem como os critérios que necessitavam de melhorar para evoluírem, tanto em termos de classificação, como de desempenho prático. O questionamento orientado foi também utilizado para que o aluno compreendesse e desse significado às suas tomadas de decisão. Sempre que necessário, recorreu-se à gravação de movimentos, permitindo uma melhor perceção corporal e análise da execução motora.

No final de cada aula, era realizada uma reflexão conjunta, através de diálogo e questionamento, onde se debatiam os aspetos mais relevantes abordados, os objetivos da aula e os objetivos específicos da UD. Este momento de reflexão contribuía para consolidar aprendizagens, clarificar dúvidas e reforçar a ligação entre os conteúdos abordados e as aprendizagens essenciais, fortalecendo o envolvimento dos alunos no seu percurso de aprendizagem.

A avaliação sumativa confere um tipo de avaliação de carácter formal e ocorre após análise, reflexão e avaliação do desempenho do aluno, sendo atribuída uma classificação final sob a forma de nota (Batista et al., 2015). A avaliação sumativa, foca-se, habitualmente, na avaliação das habilidades motoras e no domínio dos conhecimentos relativos à matéria lecionada (Farias et al., 2024). Um aspeto que considero essencial foi a explicitação prévia dos critérios de avaliação aos alunos, promovendo o seu envolvimento no processo e possibilitando-lhes uma compreensão clara dos objetivos das aulas e das unidades didáticas. Esta transparência permitiu-lhes saber exatamente os aspetos a trabalhar, fomentando a autorregulação e a motivação para o seu próprio processo de aprendizagem. Nas diferentes modalidades, foram utilizados distintos métodos de avaliação. Na UD de Ginástica, avaliou-se a execução de uma sequência, considerando os critérios previamente definidos, bem como a elegância exigida nesta modalidade. Por sua vez, nas Unidades Didáticas de jogos coletivos, foram avaliados o desempenho no jogo, a tomada de decisão e o fair-play, aspetos de grande importância nestas modalidades.

## 4.6 Auto e heteroavaliação

A autoavaliação corresponde ao momento em que o aluno desenvolve o seu espírito crítico, avaliando as suas competências e identificando as suas dificuldades relativamente à sua própria atuação (Farias et al., 2024). A autoavaliação constitui, assim, um instrumento fundamental para a autorregulação das atividades por parte dos alunos, permitindo-lhes assumir um papel ativo no controlo e monitorização das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento, confrontando-se com as suas capacidades e identificando áreas de melhoria, de acordo com os critérios previamente fornecidos pelo professor.

No primeiro período, a autoavaliação foi operacionalizada através de uma ficha em formato papel, onde constavam as modalidades lecionadas, bem como critérios como assiduidade, autonomia, responsabilidade, conhecimentos e comunicação. Os alunos utilizaram uma escala de apreciação de 1 a 5 (1 – Muito Fraco; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito Bom) e uma escala de frequência (1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Algumas vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre), indicando também uma classificação final global à disciplina. Este momento foi realizado na última semana de aulas, sendo os alunos responsáveis pelo seu preenchimento e posterior entrega, promovendo um momento de reflexão individual.

No segundo período, procurei inovar o processo, elaborando um questionário online na plataforma Google Forms, mantendo os conteúdos e critérios, mas recorrendo a uma abordagem mais interativa e tecnológica. No entanto, constatei que, na minha TR, nem todos os alunos dispunham de dispositivos móveis, pelo que foi necessário recorrer à entreajuda entre colegas, que disponibilizaram os seus dispositivos, de modo a assegurar que todos pudessem participar no processo de autoavaliação.

Na turma partilhada, utilizei uma metodologia diferente, recorrendo a arcos dispostos no espaço, onde cada arco correspondia a um valor de 1 a 5. À medida que os critérios iam sendo apresentados, os alunos deslocavam-se para o arco correspondente à classificação que consideravam justa, promovendo uma reflexão imediata sobre o seu desempenho. Esta metodologia revelou-se particularmente eficaz, tendo em conta que era

a primeira vez que esta turma realizava uma autoavaliação, tornando o processo mais dinâmico e envolvente.

A heteroavaliação foi integrada nesta dinâmica na TR, sendo solicitado aos alunos que observassem o posicionamento dos colegas e, caso não concordassem com a avaliação atribuída, levantassem o braço para expor o seu ponto de vista, sempre de forma ordeira e fundamentada. Esta estratégia permitiu que os alunos refletissem não apenas sobre o seu próprio desempenho, mas também sobre o desempenho dos colegas, promovendo a partilha de feedback e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Reconheço, contudo, que a heteroavaliação possui desafios, nomeadamente a influência das relações de amizade, o receio de emitir críticas negativas e o medo de gerar conflitos, fatores que limitaram, em alguns casos, a eficácia deste instrumento, sobretudo no 3.º ciclo. Nestes casos, observei que a opinião relativa aos colegas era, muitas vezes, vaga ou inexistente, sendo frequente a concordância com a autoavaliação do colega, mesmo quando esta se encontrava desajustada.

Com o objetivo de ultrapassar estas limitações, no terceiro período, optei por realizar a autoavaliação de forma individual e a heteroavaliação em pequenos grupos de trabalho, previamente constituídos no início do período, com o intuito de criar um ambiente de maior confiança e proximidade entre os alunos. Esta estratégia revelou-se eficaz, permitindo aos alunos sentirem-se mais confortáveis para partilhar opiniões construtivas sobre os colegas, fomentando um ambiente de reflexão colaborativa e crítica, essencial para o desenvolvimento das competências socioafetivas e para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

### 4.6. Observação

A observação no processo de ensino-aprendizagem encontra-se, de forma quase imediata, relacionada com a avaliação. Trata-se de uma ferramenta de recolha de informações que permite tirar conclusões sobre o que foi observado. A observação pode ser utilizada de diferentes formas e com diversos objetivos, como a deteção de erros, a monitorização da aprendizagem e a avaliação do desempenho dos alunos (Reis, 2011). A observação pode ser realizada de diferentes formas. Pode ser previamente planeada e

estruturada, recorrendo a instrumentos e seguindo critérios de registo, sendo designada observação sistemática. Por outro lado, existe a observação não sistemática, que, como o nome indica, é mais livre e permite registar uma perceção mais generalizada do que é observado.

As aulas observadas foram previamente calendarizadas pela PC na primeira reunião de cada período, de forma a organizarmos os nossos horários e podermos observar os colegas estagiários em momentos que não coincidissem, preferencialmente evitando aulas destinadas à avaliação, garantindo assim a qualidade das observações.

Inicialmente, realizei observações de carácter não sistemático, as quais me proporcionaram uma visão global do funcionamento das aulas, sem um planeamento rigoroso ou grelha de observação estruturada. Este tipo de observação revelou-se útil por captar aspetos gerais e detalhes espontâneos que, por vezes, poderiam não ser evidenciados em observações sistemáticas, permitindo-me falar livremente sobre o que visualmente observava. No entanto, reconheço que esta metodologia também apresentava limitações, dado que, se não estivesse com a devida atenção, certos aspetos relevantes poderiam passar despercebidos.

Posteriormente, adotei um método de observação sistemática, utilizando um modelo apresentado no ano anterior na unidade curricular de Didática Geral do Desporto, que consistia no registo de oito categorias (Instrução, Feedback, Organização, Afetividade Positiva, Afetividade Negativa, Intervenções Verbais dos Alunos, Observação e Outros Comportamentos) em intervalos de 15 segundos, durante o tempo útil da aula. Este método revelou-se interessante, permitindo uma análise quantitativa do tempo utilizado em cada categoria e uma perceção clara da gestão do tempo pelo professor. Contudo, reconheço que, em aulas mais extensas, a exigência de concentração constante e a necessidade de registos sucessivos poderiam comprometer a qualidade da observação.

Com o intuito de tornar o processo mais significativo e funcional, adaptei o método de observação sistemática, focando-me em cada categoria de forma qualitativa, criando uma tabela onde registava exemplos concretos observados ao longo da aula, correspondentes a cada uma das categorias. Esta abordagem revelou-se mais adequada para mim, permitindo uma observação atenta e detalhada, sem comprometer a qualidade

dos registos e possibilitando, simultaneamente, a discussão de aspetos relevantes com os colegas estagiários que observavam em simultâneo, de forma construtiva e sem perturbar o processo de observação.

Procurei sempre que as observações realizadas fossem encaradas pelos colegas como um instrumento de apoio e não como críticas negativas. Assim, sempre que identificava algum aspeto que poderia ser melhorado, apresentava simultaneamente sugestões e estratégias que, na minha perspetiva, poderiam ser implementadas nas aulas, deixando claro que a decisão final caberia ao colega, consoante a sua realidade e estilo de lecionação.

Relativamente às observações realizadas pelos meus colegas sobre as minhas aulas, encarei sempre o feedback como uma oportunidade de melhoria. Um dos aspetos frequentemente identificados foi o tempo de instrução, inicialmente mais prolongado, o qual fui otimizando progressivamente para permitir um maior tempo de prática aos alunos, sem comprometer a qualidade da informação transmitida. Outro ponto trabalhado ao longo do estágio foi o controlo e a organização durante os circuitos, garantindo que os alunos permanecessem envolvidos e com sentido de responsabilidade nas diferentes estações, assegurando uma participação ativa, a maximização do tempo útil e a qualidade da prática.

Estas experiências de observação, tanto como observadora como observada, foram essenciais no meu processo de desenvolvimento enquanto professora estagiária, permitindo-me identificar pontos fortes e áreas de melhoria, ajustar práticas pedagógicas e consolidar estratégias que promovam um ensino mais eficaz, intencional e ajustado às necessidades dos alunos.

### 4.7. Reflexão

A prática reflexiva tem como objetivo consolidar o processo de aprendizagem através da sua interpretação e análise, permitindo ao indivíduo criar compreensões próprias que emergem da sua prática diária. Deste modo, a reflexão deve integrar de forma estruturante o quotidiano dos professores, assumindo um papel central na melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Quando abordamos a prática reflexiva,

referimo-nos a um processo de interpretação, análise e compreensão da prática pedagógica, com o objetivo de construirmos as nossas próprias compreensões, de forma fundamentada e crítica (Farias et al., 2024). O aumento da reflexão crítica está, assim, intimamente associado ao desenvolvimento profissional docente, potenciando uma prática mais consciente, informada e ajustada às necessidades dos alunos (Farias et al., 2024).

Segundo (Schön, 2003) a reflexão distingue dois momentos importantes: a reflexão na ação, que ocorre durante a prática; e a reflexão sobre a ação, que se realiza após a prática, permitindo compreender e analisar o que ocorreu durante a reflexão anterior.

Ao longo deste mestrado, foi-nos constantemente incutida a importância da reflexão enquanto elemento-chave para o nosso desenvolvimento profissional. A prática reflexiva é, de facto, indispensável para quem pretende ser um professor de qualidade, permitindo-nos identificar áreas de melhoria, questionar as nossas práticas e delinear estratégias ajustadas para a resolução de problemas, considerando o contexto específico em que nos inserimos.

Ao longo do ano letivo, as reuniões semanais que realizávamos em equipa foram fundamentais para a partilha de perspetivas e para a discussão de situações que ocorreram durante as aulas, permitindo-nos ouvir diferentes pontos de vista e soluções alternativas. Estas reuniões tornaram-se momentos privilegiados de aprendizagem colaborativa e de consolidação de saberes práticos.

Paralelamente, as reflexões realizadas com a PC no decorrer e final de cada aula foram igualmente determinantes neste processo de desenvolvimento. Nestes momentos, era-me solicitado que justificasse as decisões tomadas nos diferentes momentos da aula, sendo confrontada com questões que me levavam a pensar criticamente sobre as opções pedagógicas adotadas, enquanto recebia feedback construtivo por parte da PC.

Estes momentos de reflexão foram essenciais para a evolução da minha prática reflexiva, que, inicialmente, se limitava a descrições do que ocorria em aula, mas que, gradualmente, se transformou num processo de questionamento crítico sobre o que fazia,

se a abordagem seria a mais adequada, e de reflexão intencional sobre os objetivos traçados e sobre as ações implementadas em momentos específicos da prática pedagógica.

Este desenvolvimento da capacidade reflexiva permitiu-me, enquanto professora estagiária, ajustar as minhas práticas de forma mais consciente, fundamentada e intencional, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino que proporciono e para o desenvolvimento de uma postura profissional autónoma e crítica.

## 5. Relação com a comunidade

Quando iniciei este estágio, não tinha noção de que o papel do professor vai muito além de lecionar entre quatro paredes. Todo o contexto escolar que envolve a prática docente é tão ou mais importante do que as próprias práticas pedagógicas. Durante o ano, participei em diversas atividades, tanto no âmbito da disciplina, como em atividades relacionadas com a direção de turma, que, sem dúvida, foram fundamentais para a minha integração no contexto escolar.

Antes do início das aulas, foi-nos solicitado que fizéssemos uma escolha: acompanhar uma direção de turma ou uma das modalidades do desporto escolar. Recordo-me de que a decisão não foi difícil e, até, me pareceu óbvia, sem desvalorizar a outra opção. Escolhi acompanhar a direção de turma. Hoje, reconheço o quão importante foi para mim ter a oportunidade de acompanhar de perto uma turma ao longo de todo o ano letivo e de poder participar nas suas diferentes atividades.

### Atividades do GEF

Desporto escolar

No Dia Europeu do Desporto Escolar, realizámos um "Open Desporto Escolar", onde foram apresentadas todas as atividades integradas nesta oferta à comunidade escolar. De forma organizada e por turmas, acompanhados pelos respetivos professores, os alunos puderam sair das salas de aula para experienciar um pouco de cada modalidade.

As modalidades disponibilizadas neste dia foram boccia, badminton e patinagem. Para a patinagem, disponibilizámos patins e material de segurança, sendo preparados vários percursos com diferentes níveis de dificuldade, de modo a permitir que todos pudessem experimentar. No badminton e no boccia, organizámos diversos campos de jogo, sempre com a presença de um professor para esclarecer eventuais dúvidas e orientar os alunos na prática. Mais tarde, foi ainda integrada a modalidade de BTT.

Ao longo do ano, tivemos também o privilégio de receber uma ação de formação de patinagem, orientada pela coordenadora da zona norte do Desporto Escolar, Isabel Carvalho, que partilhou connosco um pouco da história desta modalidade.

Numa outra ocasião, contámos ainda com a presença das atletas Carla Oliveira, campeã europeia de boccia na categoria BC4 e participante nos Jogos Paralímpicos do Rio de Janeiro, Tóquio e Paris, e Alice Moreira, campeã europeia da juventude na classe BC3, ambas atletas do Futebol Clube do Porto, que vieram à escola realizar uma demonstração de boccia.

Foram experiências enriquecedoras em diversos sentidos, contribuindo de forma significativa para o alargamento da cultura desportiva na comunidade escolar.

Tivemos também o prazer de receber, noutra ocasião, o professor Filipe Melo, do Sport Club do Porto, que dinamizou uma ação de sensibilização à esgrima. A ação foi muito bem dinamizada, envolvendo os alunos de forma ativa, permitindo-lhes ter um primeiro contacto com a modalidade

Torneios

Todos os períodos, os alunos aguardavam ansiosamente por estes momentos de competição, onde podiam pôr em prática, de forma mais competitiva, aquilo que foram aprendendo e melhorando ao longo das aulas, trazendo consigo o entusiasmo de competir com outras turmas.

Como referi anteriormente, realizámos vários torneios, nomeadamente de basquetebol, tag-rugby, futebol, andebol, voleibol e bola ao capitão, dependendo do ciclo de ensino. Estes torneios eram muito apreciados pela comunidade escolar, que se reunia para apoiar as suas equipas ou simplesmente para assistir aos jogos.

Enquanto professora estagiária, desempenhei várias funções durante a realização destes torneios, como arbitragem, controlo e registo de mesa, registo da pontuação, elaboração e entrega de certificados, atribuição final de prémios e, naturalmente, a garantia do bom funcionamento dos torneios, assegurando o cumprimento dos regulamentos previamente definidos em anos anteriores.

Corta-Mato e Mega Atleta

Recordo-me, dos meus tempos de escola, do nervosismo que sentia sempre que se aproximava o corta-mato, pois passava habitualmente aos distritais e cheguei a ficar muito

perto de participar nos nacionais. Talvez por isso, tenha um carinho especial por esta atividade.

Depois de montado o percurso, foram dinamizadas as provas de corta-mato para cada escalão, em função da idade. Numa fase inicial, foram registados os dorsais, de forma a facilitar os registos. Durante a prova, estive num dos postos de controlo, garantindo que todos os alunos cumpriam o trajeto definido. Após a atribuição dos lugares aos três primeiros classificados, estes foram convidados a participar, posteriormente, no corta-mato distrital, que se realizou no Parque de Picoutos, em Leça do Balio. Foi uma manhã muito agradável, marcada pelo espírito desportivo e pelo convívio entre alunos e professores das diversas escolas do distrito do Porto.

Ao longo do ano, participei ainda numa atividade que desconhecia: o Mega Atleta, que incluiu três provas: o mega sprint (40 metros), o lançamento do vórtex e o salto em comprimento. Procedemos ao registo das marcas e tempos de cada aluno, e, mais uma vez, os três primeiros classificados de cada escalão foram convidados a participar no Mega Atleta distrital, realizado no Estádio Municipal da Póvoa de Varzim. Foi mais uma manhã bem passada, com um excelente desempenho dos nossos alunos, tendo alguns conseguido lugares de pódio nos respetivos escalões.

Jogo professores VS Alunos

Posso arriscar-me a dizer que esta é, provavelmente, a atividade mais aguardada pela comunidade escolar em cada período, por se tratar de um momento de descontração, tanto para quem participa como para quem assiste. É um momento em que se vê os professores num registo mais descontraído, alunos a torcer pelos colegas e professores a torcer pelos professores, onde a competição, mas sobretudo o desportivismo, se destacam.

Este jogo de futebol conta com a participação de alunos do 9.º ano, selecionados pela Fundação Benfica, que está integrada na escola, para disputar este jogo com os professores. O ambiente vivido é incrível, marcado pelo respeito mútuo, o que permite um excelente momento de convívio entre todos.

Em suma, os professores saíram vitoriosos, tendo ganho dois dos três jogos realizados ao longo do ano letivo.

Atividade Pré-escolar/Dia da Sapatilha

Neste dia, recebemos centenas de crianças das diferentes escolas do pré-escolar que integram este agrupamento, nas nossas instalações desportivas, para realizarem diversas atividades de desenvolvimento motor e cognitivo, previamente planeadas pelo GEF. Atividades essas como: passar por cima da trave, colar a mão e o pé indicado na figura, atravessar túneis, tiro ao alvo, rastejar.

Atividades Aquáticas

De referir ainda dois momentos em contexto aquático, em que tivemos a oportunidade de praticar kayak no Rio Lima, em parceria com a empresa Náutica e Lazer do Lima, que proporcionou esta experiência aos alunos.

Ainda assim, a visita mais aguardada é, sem dúvida, ao parque aquático – neste caso, o Parque Aquático de Amarante – uma atividade que os alunos adoram, repetindo-se todos os anos, mas que, mesmo assim, mantém sempre o entusiasmo e a alegria de todos os participantes.

**Atividades da Direção de turma**

Atividades interdisciplinares

No âmbito da interdisciplinaridade, realizámos duas atividades articuladas com outras disciplinas. A primeira atividade foi desenvolvida em conjunto com a professora de Ciências Naturais, tendo como destino a Casa das Trilobites, onde os alunos puderam visitar a exposição e recuar na história, aprofundando os seus conhecimentos sobre esta temática. Após esta visita, deslocámo-nos até ao Trono Romano, no miradouro de Santa Justa, descendo posteriormente as escadas de Santa Justa, onde foi possível observar cavidades mineiras, bem como exemplares de fauna e flora, integrando conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula com a observação direta no terreno.

A segunda atividade foi realizada em articulação com a disciplina de Português, com a visita ao Museu do Holocausto e à Sinagoga Kadoorie, proporcionando uma experiência imersiva sobre este momento marcante da história, tornando-se ainda mais significativa pelo facto de ter sido partilhada por um membro da comunidade judaica. No regresso, realizámos uma paragem no Cemitério de Agramonte, onde os alunos puderam

observar uma escultura de Soares dos Reis, reforçando a ligação entre a história, a arte e a literatura, num momento enriquecedor de articulação curricular.

Atividades do Projeto SEI

O projeto SEI (Sociedade, Escola e Investigação), integrado no programa Porto de Conhecimento, é direcionado para o 3.º ciclo e secundário dos estabelecimentos de ensino público da cidade do Porto. Foi um projeto muito enriquecedor para mim e para os alunos, pois tem como objetivo promover a cultura científica através do desenvolvimento de parcerias entre as escolas e as instituições do ensino superior.

Todos os estabelecimentos tinham um tema geral e um tema específico consoante a sua parceria. No nosso caso, o tema foi Ação climática: o impacto das alterações climáticas na saúde como um todo – a perceção de uma comunidade escolar.

Ao longo deste projeto, foram realizadas várias visitas, de forma a enriquecer a pesquisa desenvolvida pelos alunos. Essas visitas incluíram o CIIMAR (Centro Interdisciplinar de Investigação Marinha e Ambiental) e a LIPOR (Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto).

Após a pesquisa em grupo, os alunos elaboraram os seus trabalhos, que foram apresentados à turma. Posteriormente, realizaram um trabalho final que reunia toda a informação recolhida por todos os grupos. Para a elaboração do estudo científico, foi solicitado à comunidade escolar o preenchimento de um questionário relacionado com o tema.

No final, todo este trabalho foi apresentado de forma formal na Alfândega do Porto junto com as outras escolas e suas parcerias.

# 6. Área de Desenvolvimento Profissional

Esta área retrata aquilo que é pretendido de um estudante que é o cultivo do saber, através de reflexões, investigação e ação (Batista et al., 2015). Este ponto, durante o meu estágio, dividiu-se em dois momentos na formação que realizei, a qual também constituiu a minha unidade curricular opcional, necessária para a creditação total do Mestrado.

## 6.1 Formação Pedagógica

**Internacionalização em contexto escolar**

Cada vez mais a imigração tem vindo a aumentar dotando da necessidade de promover a internacionalização das escolas e dos professores docentes por cada vez mais as escolas serem multiculturais. Esta formação foi proposta pela Universidade do Porto com objetivo de elucidar os futuros professores sobre os desafios existentes a este nível.

Esta formação fez-nos perceber da importância de nos colocarmos no papel do outro porque quando falamos em equidade falamos em todos os sentidos seja nas barreiras linguísticas, como deficiências físicas ou intelectuais. Nesta formação, em grupo, desenvolvemos um poster para apresentação de uma escola, transdisciplinar de como seria e o que implementaríamos. Foi uma experiência enriquecedora, estivemos com professores de outras disciplinas que foram também partilhando um pouco da sua experiência enquanto docentes.

## 6.2. Projeto de Investigação

Aprendizagem Baseada em Projetos: o caso do Projeto SEI. Perceções dos alunos sobre a motivação, a participação e o papel do professor

**Resumo**

O presente estudo, de natureza exploratória-descritiva, teve como objetivo analisar as perceções dos alunos relativamente à implementação da Aprendizagem Baseada em

Projetos (Project-Based Learning – PBL) no âmbito do Projeto SEI (Sociedade, Escolas e Investigação), dinamizado pela Câmara Municipal do Porto. Especificamente, compreender o impacto desta metodologia na motivação e participação dos alunos e qual o papel do professor neste processo. Esta iniciativa visa promover a literacia e a cultura científica em alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário, através de projetos de investigação desenvolvidos em parceria com instituições de ensino superior. A investigação foi realizada com uma turma de 15 alunos do 8.º ano de escolaridade, que desenvolveram um projeto subordinado ao tema Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 13 (ODS) – Ação contra a Mudança do Clima, em colaboração com a Escola Superior de Enfermagem. A recolha de dados foi efetuada por meio de um questionário online, construído especificamente para este estudo, composto por 13 questões (11 de resposta fechada e 2 de resposta aberta). Os resultados sugerem que a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos é uma estratégia eficaz, onde os alunos conseguem adquirir conhecimentos, bem como competências essenciais: trabalho em equipa, autonomia, responsabilidade individual, comunicação tanto a nível académico como social.

**PALAVRAS-CHAVE:** APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS; AUTONOMIA; COLABORAÇÃO; MOTIVAÇÃO; PERCEÇÃO DO PROFESSOR

## Abstract

This exploratory-descriptive study aimed to analyse students' perceptions regarding the implementation of Project-Based Learning (PBL) within the scope of the SEI Project (Society, Schools and Research), promoted by the Porto City Council. This initiative seeks to foster scientific literacy and culture among lower and upper secondary school students through research projects developed in partnership with higher education institutions. The study was conducted with a class of 15 8th-grade students, who developed a project under the theme Sustainable Development Goal 13 – Climate Action, in collaboration with the School of Nursing. Data collection was carried out using an online questionnaire, specifically designed for this study, consisting of 13 questions (11 closed-ended and 2 open-ended). The findings suggest that PBL is an effective pedagogical strategy through which students not only acquire knowledge but also develop

essential skills such as teamwork, autonomy, individual responsibility, and communication, both at the academic and social levels.

**KEYWORDS:** PROJECT-BASED LEARNING (PBL); AUTONOMY; COLLABORATION; MOTIVATION; TEACHER'S PERCEPTION

## Introdução

A metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos PBL requer a colaboração e a participação ativa de todos os intervenientes (Moreira et al., 2021)O PBL mostra-se como uma metodologia inovadora também por favorecer o aumento da autonomia e da motivação dos alunos no processo de aprendizagem (Moreira et al., 2021). Entre as principais vantagens do PBL, destacam-se a aproximação da relação entre professor e aluno, o maior envolvimento e motivação dos estudantes, a articulação entre teoria e prática e a aproximação ao contexto real.(Moreira et al., 2021). Essa metodologia caracteriza-se como estimulante, pois os alunos, ao trabalharem em grupo, assumem um papel ativo ao solucionar questões a partir do desenvolvimento de projetos (Pascon, 2022)

O PBL desenvolve-se em cinco fases: 1) Contextualização: consiste na contextualização dos estudantes em relação ao projeto através da apresentação do problema que servirá como ponto de partida; 2) Problema: Identificação do foco e do problema a ser trabalhado, este tem de ficar bem definido de modo a estimular a investigação de modo também a que seja possível a orientação dos alunos; 3) Investigação e pesquisa: Os estudantes aprofundam do problema através da recolha, análise e interpretação da informação; 4) Criação e desenvolvimento: Elaboram o trabalho em conjunto para esclarecimento do problema que respondam à questão motriz; 5) Apresentação de resultados: Momento de socialização e apresentação do projeto, promovendo a consolidação, mas também o desenvolvimento de competências. Assim, a metodologia contribui para dar significado a determinados conteúdos trabalhados em contexto escolar, aproximando-os de situações reais.(Pascon, 2022)

O Projeto SEI é uma iniciativa desenvolvida pelo Município do Porto, que conta com a participação de instituições de ensino superior e de alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário. No início de cada ano letivo, a cada escola é atribuída uma instituição

parceira, com a qual irá trabalhar em conjunto ao longo do ano. Nesta fase inicial, é igualmente definido um tema geral e respetivos subtemas, que servirão de base ao desenvolvimento dos trabalhos.

Após esta etapa, tem início a fase de implementação da metodologia PBL, durante a qual todas as parcerias delineiam e organizam o trabalho a desenvolver até à data da apresentação final do projeto, que decorre na Alfândega do Porto. Nesse momento, cada grupo deve realizar duas apresentações: a banca, que consiste na exposição de todo o percurso e desenvolvimento do projeto ao longo do ano letivo, incluindo as atividades realizadas no âmbito do tema escolhido; e o póster científico, onde são apresentados os estudos e resultados obtidos.

Neste sentido, o objetivo deste estudo foi compreender qual a perceção dos alunos sobre a aplicação da metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos, implementada através do Projeto SEI, na sua motivação e participação ativa, e qual o papel do professor neste processo.

## Metodologia

### Contexto e participantes

O presente estudo, de natureza exploratória-descritiva, foi desenvolvido com a minha turma residente, no âmbito de um projeto dinamizado pela Câmara Municipal do Porto. Este projeto, denominado Projeto SEI, tem como finalidade promover a literacia e a cultura científica em alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário, através de projetos de investigação realizados em parceria com instituições de ensino superior.

O grande tema definido para o presente ano letivo foi o ODS 13 – Ação contra a Mudança do Clima. Em colaboração com a instituição parceira, a Escola Superior de Enfermagem, foi estabelecida a questão-matriz: *"Impacto das alterações climáticas na saúde como um todo: a perceção de uma comunidade escolar"*. A partir deste tema central foram ainda definidos quatro subtemas: 1) ODS 13 – Ação contra a Mudança Global do Clima; 2) Influência das alterações climáticas nos animais e no ambiente; 3) O conceito de "One Health" (Uma Só Saúde) e a influência das ações climáticas; 4) Medidas preventivas.

Estes subtemas foram distribuídos pelos quatro grupos constituídos, cada um sob a liderança de um capitão de equipa escolhido na primeira aula do ano letivo. Os momentos seguintes de pesquisa e apresentação foram sempre trabalhados em grupo, até à fase final, em que se procedeu à integração das diferentes informações e interpretações, culminando na apresentação final do projeto.

Participaram nesta investigação 15 alunos, com idade média de 13 anos, todos frequentando o 3.º ciclo do ensino básico, mais concretamente o 8.º ano. Os alunos dispuseram de 45 minutos semanais para o desenvolvimento do projeto. O método de amostragem utilizado foi o método por conveniência, dado que esta era a turma previamente definida para a realização do estudo.

**Recolha e análise de dados**

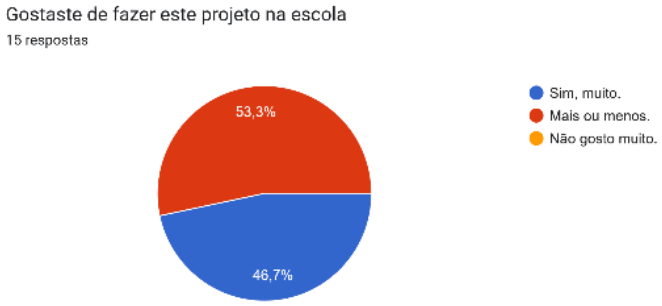
A recolha de dados foi realizada através de um questionário online, desenvolvido e aplicado pelo Google Forms. Este questionário foi constituído por 13 questões, das quais 11 eram de resposta fechada e 2 de resposta aberta.

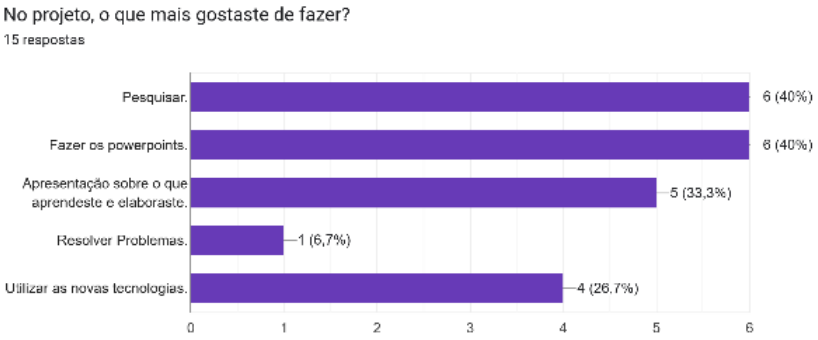
O questionário encontrava-se subdividido em dois blocos: cinco questões de resposta fechada abordavam a perceção dos alunos relativamente ao professor como guia neste tipo de projetos, enquanto as restantes se centravam no impacto do desenvolvimento do projeto. O questionário, de natureza exploratória-descritiva e sem questões de ordem psicométrica, foi elaborado por mim uma vez que não encontrei nenhum instrumento que se adequasse ao objetivo. A sua construção baseou-se na revisão da literatura sobre metodologias de aprendizagem ativa, em particular PBL.

Após a recolha, os dados foram exportados para organização e análise através do Excel. A análise, de natureza descritiva e exploratória, permitiu identificar padrões e tendências em função do objetivo do estudo.

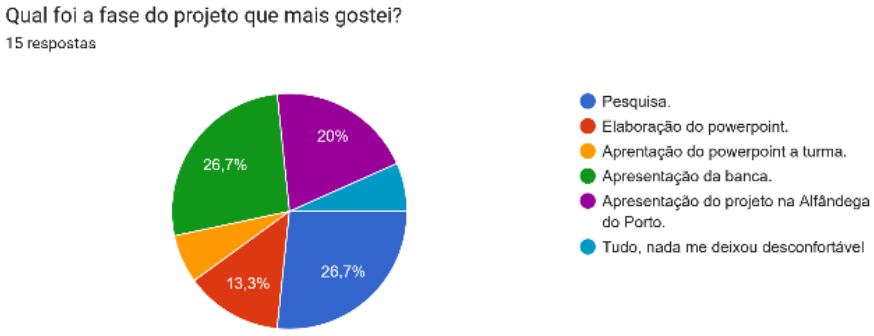
## Resultados

Dos quinze alunos que responderam ao questionário, a maioria afirmou gostar da experiência: 46,7% indicou "sim, muito" e 53,3% assinalou "mais ou menos", enquanto nenhum aluno afirmou não ter gostado.

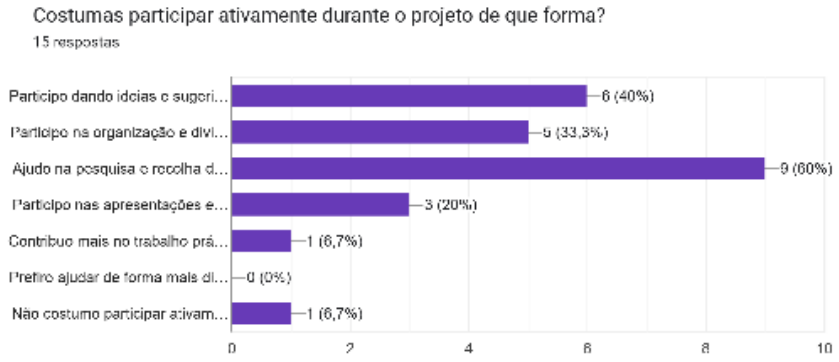



Relativamente às tarefas desenvolvidas, destacaram-se a pesquisa de informações e a elaboração de apresentações em PowerPoint, ambas com 40%, seguidas da apresentação do projeto (33,3%) e da utilização de novas tecnologias (26,6%), ficando a resolução de problemas em último lugar, com 6,7%. Quanto às fases do projeto, mais uma vez se deu destaque à pesquisa, à apresentação à banca e à apresentação na Alfândega do Porto, sendo estes os três momentos mais escolhidos pela maioria dos alunos.




Relativamente à participação ativa, a maioria indicou gostar de envolver-se no projeto, ajudando na pesquisa de informações, participando com ideias e sugestões, bem como na organização e divisão de tarefas, sendo apenas 1 aluno a indicar que não participa ativamente.



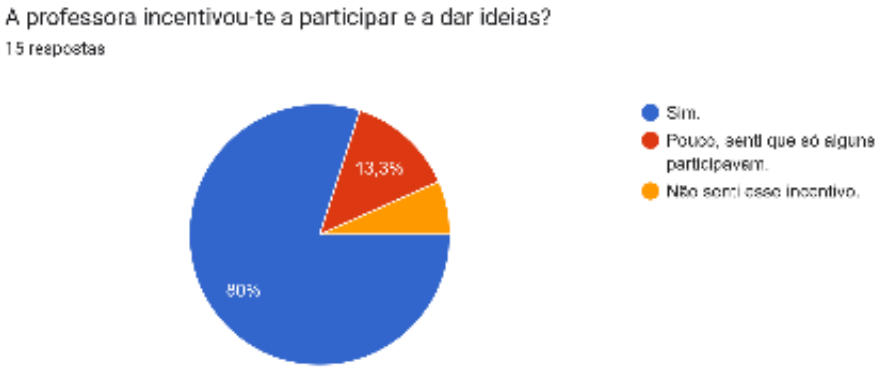

Quanto à aprendizagem, a grande maioria afirmou ter aprendido, enquanto 26,7% indicou "talvez". No que se refere à apresentação em público, apenas uma minoria indicou sentir-se tranquila, sendo que a maioria se declarou nervosa.

Sobre a perceção do papel do professor neste processo, a maioria dos alunos considerou que a comunicação da docente foi eficiente, embora uma minoria tenha referido nem sempre compreender. O papel da professora como facilitadora e guia foi

reconhecido por 80% dos alunos, assim como a motivação transmitida, com apenas 1 aluno a indicar não se sentir motivado.









**Discussão**

O presente estudo teve como objetivo compreender o impacto da PBL no desenvolvimento académico, motivação e participação dos alunos do 3.º ciclo, no âmbito do Projeto SEI. O resultado obtido indica que esta metodologia promoveu uma experiência positiva uma vez que nenhum aluno indicou que não tinha apreciado esta experiência.

Relativamente às tarefas desenvolvidas, observou-se que atividades como a pesquisa de informações e a elaboração de apresentações em PowerPoint foram as mais

valorizadas pelos alunos (40% cada), seguidas da apresentação do projeto (33,3%) e da utilização de novas tecnologias (26,6%). A participação ativa revelou que a grande maioria gosta de se envolver as diferentes fases do projeto, o que confirma que o PBL estimula a autonomia e motivação na aprendizagem. Referente à aprendizagem a maioria dos alunos afirmou ter adquirido novos conhecimentos, enquanto 26,7% indicou "talvez. A metodologia contribuiu para que os alunos adquirissem aprendizagens significativas.

A apresentação e a exposição em público foram desafiante para vários alunos, pois apenas uma minoria se sentiu tranquila. O PBL ainda assim necessita de estratégias para reforçar estas questões de comunicação.

Quanto à perceção do professor, os alunos reconheceram o importante papel do professor em que 80% dos alunos indicaram que a comunicação do professor foi eficiente. Esta informação vai de encontro às características do PBL onde o professor é um facilitador e orientador nesta investigação prezando a autonomia na aprendizagem

## Conclusão

O presente estudo permitiu a análise da perceção dos alunos na implementação de metodologia de PBL neste caso no âmbito do Projeto SEI. De uma forma geral foi notório que este tipo de metodologias foi bastante positivo onde os alunos reconheceram o valor desta experiência.

Verificou-se que a metodologia teve impacto na motivação e no envolvimento ativo, em que o contexto real lhe trouxe aprendizagens com mais significado. Contudo a resolução de problemas e comunicação em público poderiam ser trabalhadas mais vezes ao longo da metodologia.

Este estudo dispões de limitações como uma amostra reduzida de apenas 15 alunos e a duração do projeto que pode ter influência na generalização dos resultados.

Concluo que a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos é uma estratégia eficaz, onde os alunos conseguem adquirir conhecimentos, bem como competências essenciais: trabalho em equipa, autonomia, responsabilidade individual, comunicação.

**Referências bibliográficas**

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão. In C. Farias, I. Mesquita, J. Afonso, E. Azevedo, C. Bessa, M. Brochado, P. Coutinho, A. Dania, J. Fernandez-Rio, A. Ramos, E. Ribeiro, R. Silva, J. Teixeira, & C. Valério (Eds.), (pp. 191-196). Editora FADEUP

Moreira, J. F. P., Lima, R. M. S. P., Carvalho, J. D. A., Sousa, R. M. A. S., Mesquita, D. I. A., & Hattum-Janssen, N. v. (2021). *Project-Based Learning Implementação no primeiro ano de um curso de Engenharia*. UMinho Editora.

Pascon, D. M. (2022). Aprendizagem baseada em projetos no ensino remoto para estudantes ingressantes da graduação em enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*.

# 7. Conclusão

Que choque com a realidade este estágio! Ao longo deste estágio, em que vivi intensamente a prática docente, compreendi a complexidade do "ser professora". Cada contexto, cada aluno, cada escola exerce influência neste processo de ensino-aprendizagem.

Todo o estágio foi extremamente enriquecedor, tanto a vivência adquirida nas práticas pedagógicas, em que tive de enfrentar desafios antecipáveis e imprevistos, como na capacidade de adaptação necessária para lidar com cada situação, exigindo conhecimento e competências diversificadas. Percebi também a importância da articulação entre teoria e prática na formação de professores.

Numa fase inicial, foi muito difícil compreender e adaptar-me a todos os aspetos do processo de ensino-aprendizagem. Realizando uma retrospetiva, assumo que gostaria de ter implementado mais metodologias e estratégias pedagógicas para enriquecer ainda mais esta experiência, embora, de modo geral, a experiência tenha sido bastante positiva.

Lecionar numa escola TEIP revelou-se uma experiência que valorizo profundamente. Antes desconhecia esta realidade e compreendi que, muitas vezes, enquanto docentes, esquecemo-nos de olhar para além do aluno que temos à nossa frente e de considerar o contexto mais amplo.

As atividades extracurriculares também foram fundamentais, uma vez que a escola dinamizava diversas iniciativas que contribuíram para o desenvolvimento integral dos alunos. Participei em várias atividades com docentes e restante comunidade escolar, incluindo reuniões, almoços, conselhos de turma, torneios e visitas de estudo. É nesta interação com a comunidade que a partilha se torna mais enriquecedora.

Deste modo, este estágio constituiu uma oportunidade de crescimento a nível académico, profissional e pessoal. Cada experiência contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto, espero, futura docente. Mesmo que venha a seguir outro caminho, saio com uma "bagagem" cheia de conhecimento, aplicável a muitas áreas. Deixo este estágio com uma nova visão sobre a profissão de professora, consciente de que é uma carreira em constante evolução. As gerações mudam, as tecnologias avançam e nós, enquanto docentes, temos de acompanhar todo este processo de transformação.

## 8. Referências Bibliográficas


Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2015). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Editora FADEUP.

Bento, O. J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.

Coutinho, P., Bessa, C., & Mesquita, I. (2024). O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão. In C. Farias, I. Mesquita, J. Afonso, E. Azevedo, C. Bessa, M. Brochado, P. Coutinho, A. Dania, J. Fernandez-Rio, A. Ramos, E. Ribeiro, R. Silva, J. Teixeira, & C. Valério (Eds.), (pp. 191–196). Editora FADEUP

Farias, C., Mesquita, I., Afonso, J., Azevedo, E., Bessa, C., Brochado, M., Coutinho, P., Dania, A., Fernandez-Rio, J., Ramos, A., Ribeiro, E., Silva, R., Teixeira, J., & Valério, C. (2024). *O ensino centrado no aluno com foco na equidade e inclusão*. Editora FADEUP.

Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). *MANUAL DE CURSO DE TREINADORES DE DESPORTO GRAU I*. Instituto Português do Desporto e Juventude.

Moreira, J. F. P., Lima, R. M. S. P., Carvalho, J. D. A., Sousa, R. M. A. S., Mesquita, D. I. A., & Hattum-Janssen, N. v. *Project-Based Learning Implementação no primeiro ano de um curso de Engenharia*. UMinho Editora.

Moreira, J. F. P., Lima, R. M. S. P., Carvalho, J. D. A., Sousa, R. M. A. S., Mesquita, D. I. A., & Hattum-Janssen, N. v. (2021). *Project-BasedLearning - Implementação no primeiro anode um curso de Engenharia*. UMinho Editora.

Pascon, D. M. (2022). Aprendizagem baseada em projetos no ensino remoto para estudantes ingressantes da graduação em enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da educação – conselho  científico para a avaliação de rofessores.

Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning [Texto policopiado] / Judith E. Rink* (2nd ed.). Mosby.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana

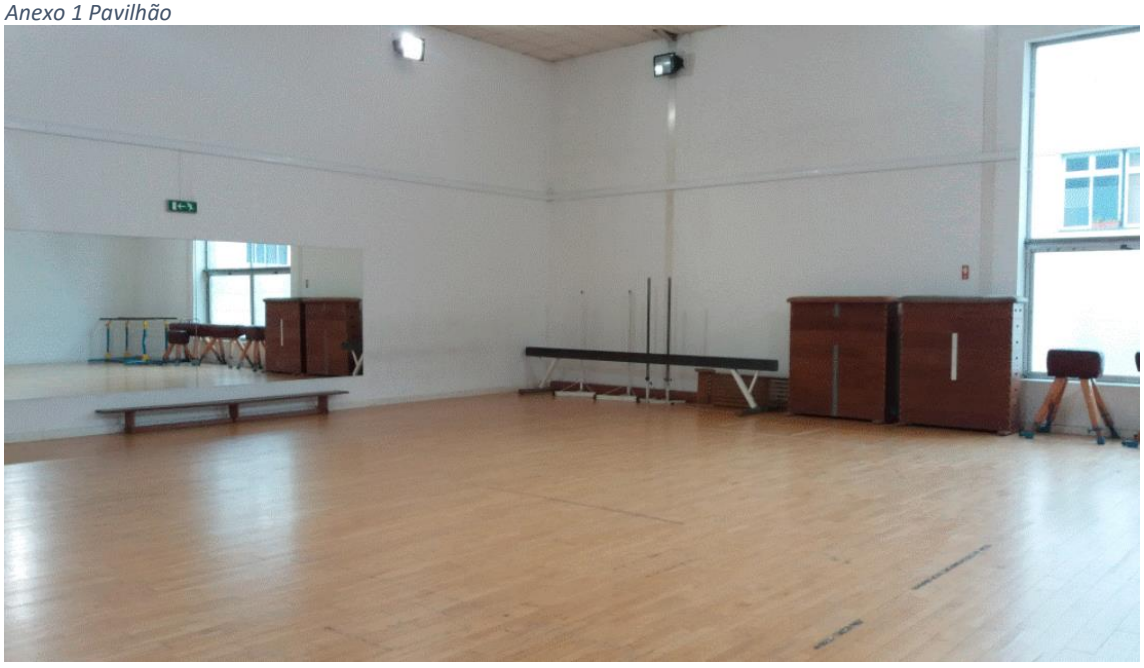
Schön, D. (2003). *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*. artmed.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Champaign, IL : Human Kinetics.

# 9. Anexos



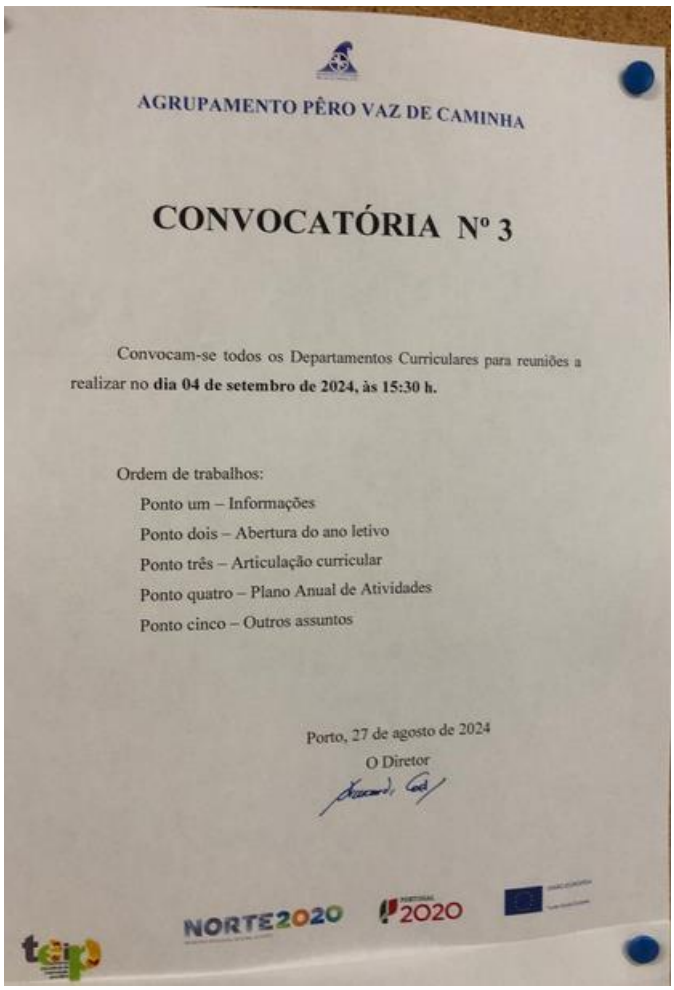
*Anexo 1 Pavilhão*



*Anexo 2 Espaço Interior*



*Anexo 3 Espaço Exterior*



AGRUPAMENTO PÊRO VAZ DE CAMINHA

**CONVOCATÓRIA Nº 3**

Convocam-se todos os Departamentos Curriculares para reuniões a realizar no **dia 04 de setembro de 2024, às 15:30 h.**

Ordem de trabalhos:

Ponto um – Informações
Ponto dois – Abertura do ano letivo
Ponto três – Articulação curricular
Ponto quatro – Plano Anual de Atividades
Ponto cinco – Outros assuntos

Porto, 27 de agosto de 2024
O Diretor

NORTE2020 PORTUGAL 2020

*Anexo 4 Convocatória Reunião de todos os departamentos*

Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

**Ocupação de Espaços - 1**

| Horas | | 2ª Feira | | 3ª Feira | | 4ª Feira | | 5ª Feira | | 6ª Feira | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Pav. | Gin./Ext. | Pav. | Gin./Ext. | Pav. | Gin./Ext. | Pav. | Gin./Ext. | Pav. | Gin./Ext. |
| 8h25 | 9h15 | 7ºC | | 9ºB | 5ºA | 5ºD | 9ºC | 5ºA | 8ºB | 8ºC | 5ºC |
| 9h25 | 10h15 | 7ºC | | 9ºB | 5ºA | 5ºD | 9ºC | 7ºD | 8ºB | 8ºC | 5ºC |
| 10h30 | 11h20 | 7ºD | | 7ºA | 9ºD | | 7ºC | 9ºD | 8ºA | 9ºB | 5ºD |
| 11h30 | 12h20 | 7ºD | | 8ºB | 9ºD | 7ºB | | 9ºA | 7ºA | 8ºA | 7ºB |
| 12h25 | 13h15 | 9ºC | | 9ºA | | 5ºC | 8ºC | 9ºA | 7ºA | 8ºA | 7ºB |
| | | | | | | | | | | | |
| 13h40 | 14h30 | | | | | | | | | | |
| 14h35 | 15h25 | | | | | DEB | | | | | |
| 15h35 | 16h25 | 6ºA | 5ºB | 6ºC | 6ºD | 6ºB | DE | | 6ºA | | |
| 16h35 | 17h25 | 6ºA | 5ºB | 6ºC | DE | 6ºB | 6ºD | 5ºB | 6ºC | | |
| 17h30 | 18h20 | DEB | | DE | | | 6ºD | | 6ºB | | |

Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

**Ocupação de Espaços - 2**

| Horas | | 2ª Feira | | 3ª Feira | | 4ª Feira | | 5ª Feira | | 6ª Feira | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Pav. | Gin./Ext. | Pav. | Gin./Ext. | Pav. | Gin./Ext. | Pav. | Gin./Ext. | Pav. | Gin./Ext. |
| 8h25 | 9h15 | | 7ºC | 5ºA | 9ºB | 9ºC | 5ºD | 8ºB | 5ºA | 5ºC | 8ºC |
| 9h25 | 10h15 | | 7ºC | 5ºA | 9ºB | 9ºC | 5ºD | 8ºB | 7ºD | 5ºC | 8ºC |
| 10h30 | 11h20 | | 7ºD | 9ºD | 7ºA | 7ºC | | 8ºA | 9ºD | 5ºD | 9ºB |
| 11h30 | 12h20 | | 7ºD | 9ºD | 8ºB | | 7ºB | 7ºA | 9ºA | 7ºB | 8ºA |
| 12h25 | 13h15 | | 9ºC | | 9ºA | 8ºC | 5ºC | 7ºA | 9ºA | 7ºB | 8ºA |
| | | | | | | | | | | | |
| 13h40 | 14h30 | | | | | | | | | | |
| 14h35 | 15h25 | | | | | | DEB | | | | |
| 15h35 | 16h25 | 5ºB | 6ºA | 6ºD | 6ºC | DE | 6ºB | 6ºA | | | |
| 16h35 | 17h25 | 5ºB | 6ºA | DE | 6ºC | 6ºD | 6ºB | 6ºC | 5ºB | | |
| 17h30 | 18h20 | | DEB | | DE | 6ºD | | 6ºB | | | |

*Anexo 5 Roulement dos espaços*

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PÊRO VAZ DE CAMINHA

# PLANO ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 2º CICLO

2024-2025

| PERÍODO | 5º ANO | Aulas | 6º ANO | Aulas |
|---|---|---|---|---|
| 1º Período<br>14 Semanas<br>( 40 aulas) | Aptidão física<br>IMC<br>Testes FITescola: vaivém, velocidade, impulsão horizontal, agilidade, abdominais | 4 | Aptidão física<br>IMC<br>Testes FITescola: vaivém, velocidade, impulsão horizontal, agilidade, abdominais | 4 |
| | **Atletismo:**<br>- Corrida Contínua<br>- Corrida Velocidade<br>- Salto em Comprimento | 9 | **Atletismo:**<br>- Corrida Contínua<br>- Corrida Velocidade<br>- Salto em Comprimento | 9 |
| | Desportos de raqueta – Badminton / Ténis | 12 | Basquetebol | 12 |
| | Jogos Pré-desportivos | 10 | Desportos de Raqueta – Badminton / Ténis | 10 |
| | Luta | 5 | Luta | 5 |
| ATIVIDADES COMPETITIVAS 1º Período | Dia Europeu do Desporto na Escola – 25 de setembro - Manhã/tarde | | | |
| | Corta-mato Escolar - 17 de dezembro - manhã | | | |
| | Torneio inter-turmas "de Bola ao Capitão" 16 de dezembro - tarde | | Torneio Inter-turmas de Basquetebol 3x3 | |
| 2º Período<br>13 Semanas<br>(39 aulas) | Aptidão física | 4 | Aptidão Física | 4 |
| | Ginástica - solo e aparelhos | 12 | Ginástica- solo e aparelhos | 12 |
| | Voleibol | 12 | Voleibol | 12 |
| | Andebol | 11 | Andebol / Natação | 11 |
| ATIVIDADES COMPETITIVAS | Mega Atleta - 05 de fevereiro - manhã | | | |
| | Torneio Inter-turmas de Andebol - 03 de abril - tarde | | | |
| 3º Período<br>8 semanas<br>(24 aulas) | Aptidão Física | 4 | Aptidão física | 4 |
| | Dança | 6 | Dança | 6 |
| | Atletismo – lançamentos e salto em altura | 4 | Atletismo – lançamentos e salto em altura | 4 |
| | futebol | 10 | futebol | 10 |
| ATIVIDADES COMPETITIVAS 3º Período | Torneio Inter-turmas de Futebol - 12 de junho - tarde | | | |
| | Dia do Fato de Treino – 02 de abril | | | |
| | Andebol 4 Kids - 4º ano – data a definir | | | |
| | Parque Aquático de Fafe - 09 de junho - Todo o dia | | | |

O GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Anexo 6 Plano anual 2º ciclo*

Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

## Planeamento Anual Geral de Educação Física – 3º ciclo

| 1º Período | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Semanas** | **Setembro** | **Outubro** | **Novembro** | **Dezembro** |
| | 12- 13<br>16 – 20<br>23 – 27<br>30- 04 | 07– 10<br>14 – 18<br>21 – 25<br>28 – 31 | 04 – 08<br>11 – 15<br>18 – 22<br>25 – 29 | 02 – 06<br>09 – 13<br>16 - 17 |

| | 3ºCEB | | |
|---|---|---|---|
| | **7ºano** | **8ºano** | **9ºano** |
| **1ºPeríodo** | Aptidão Física<br>(04) | Aptidão Física<br>(04) | Aptidão Física<br>(04) |
| | Basquetebol<br>(14) | Basquetebol<br>(14) | Basquetebol<br>(14) |
| | Atletismo<br>(Saltos - comprimento<br>Corridas - velocidade)<br>(10) | Atletismo<br>(Saltos – triplo salto<br>Corridas - estafetas)<br>(10) | Atletismo<br>(Saltos - altura<br>Corridas – barreiras)<br>(10) |
| | Tag-Rugby<br>(13) | Tag-Rugby<br>(13) | Tag-Rugby<br>(13) |
| | Atividades Competitivas<br>**Basquetebol**<br>05/11/2023<br>(14.35)<br>**Tag-Rugby**<br>10/12/2023 - (14.35) | Atividades Competitivas<br>**Basquetebol**<br>06/11/2023<br>(14.35)<br>**Tag-Rugby**<br>11/12/2023 - (14.35) | Atividades Competitivas<br>**Basquetebol**<br>07/11/2023<br>(14.35)<br>**Tag-Rugby**<br>12/12/2023 - (14.35) |
| **Dia do Desporto Escolar**<br>26/09/2024 (Manhã)<br>**Corta-mato**<br>17/12/2023 - (Toda a Manhã)<br>**Jogo Professores Alunos**<br>11/12/2023 - (15.35) | | | |
| Nº total de aulas: 41 | | | |

Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

## Planeamento Anual Geral de Educação Física – 3º ciclo

| 2º Período | | | |
|---|---|---|---|
| Semanas | Janeiro | Fevereiro | Março |
| | 06 - 10<br>13 – 17<br>20 – 24<br>27 – 31 | 03 – 07<br>10 – 14<br>17 - 21<br>24 - 28 | 06 – 07<br>10 – 14<br>17 – 21<br>24 – 28<br>31 - 04 |

| 2ºPeríodo | 3ºCEB | | |
|---|---|---|---|
| | 7ºano | 8ºano | 9ºano |
| | Andebol<br>(10) | Futebol<br>(10) | Futebol<br>(10) |
| | Ginástica<br>(12) | Ginástica<br>(12) | Ginástica<br>(12) |
| | Badminton<br>(12) | Badminton<br>(12) | Badminton<br>(12) |
| | Atletismo<br>Lançamentos/Peso<br>(05) | Atletismo<br>Lançamentos/Dardo<br>(05) | Atletismo<br>Lançamentos<br>Peso/Dardo<br>(05) |
| | Atividade Alternativa<br>(14) * | Atividade Alternativa<br>(14) * | Atividade Alternativa<br>(14) * |
| | Atividades Competitivas<br>**Andebol**<br>01/04/2024 - (14.35) | Atividades Competitivas<br>**Futebol**<br>02/04/2024 - (14.35) | Atividades Competitivas<br>**Futebol**<br>02/04/2024 - (15.35) |
| | **Mega Atleta**<br>5/02/2024 - (Toda a Manhã)<br>**Dia da Atividade do Pré-Escolar –** 2/04 - (Toda a Manhã)<br>**Jogo Professores Alunos**<br>26/03/2023 - (14.35) | | |
| | Nº total de aulas: **39**<br>* Apenas para as turmas que frequentam as aulas de natação na FADEUP | | |

Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

**Planeamento Anual Geral de Educação Física – 3º ciclo**

| 3º Período | | | |
|---|---|---|---|
| Semanas | **Abril** | **Maio** | **Junho** |
| | 22– 24<br>28 – 02 | 05 – 09<br>12 – 16<br>19 - 23<br>26 – 30 | 02 – 06<br>09 – 13 |

| 3ºPeriodo | 3ºCEB | | |
|---|---|---|---|
| | **7ºano** | **8ºano** | **9ºano** |
| | Voleibol<br>(12) | Andebol<br>(12) | Voleibol<br>(10) |
| | Dança<br>(10) | Dança<br>(10) | Dança<br>(10) |
| | Orientação<br>(04) | Orientação (04) | Orientação (4) |
| | Aptidão Física<br>(04) | Aptidão Física (04) | Aptidão Física (4) |
| | Atividades Competitivas<br>**Voleibol**<br>03/06/2024 - (14.35) | Atividades Competitivas<br>**Andebol**<br>05/06/2024 - (14.35) | Atividades Competitivas<br>**Voleibol**<br>03/06/2024 - (14.35) |
| | **Parque Aquático Amarante**<br>04/06 - (14.35)<br>**Jogo Professores/alunos**<br>11/06 - (1535) | | |
| | Nº total de aulas: **21 (9º) e 24 (5º, 6º, 7º, 8º)** | | |

Educação Física 2024-2025

*Anexo 7 Plano Anual 3º ciclo*

| 8ºB | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nº | NOME | 17/09 | 19/09 | 24/09 | 26/09 | 1/10 | 3/10 | 8/10 | 10/19 | 15/10 | 17/10 | 22/10 |
| 1 | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | |

| | |
|---|---|
| **FM** | Falta de material |
| **F** | Falta injustificada |
| **M** | Atestado Médica |
| **B** | Banho |

*Anexo 8 Grelha de assiduidade e Pontualidade*

| | SEMANA | DIA | AULA | UNIDADE DIDÁTICA | ESPAÇO |
|---|---|---|---|---|---|
| setembro | 3 | 17 | 1 | Apresentação/ aptidão física | GIN/EXT |
| | | 19 | 2/3 | Aptidão física | PAVILHÃO |
| | 4 | 24 | 4 | Basquetebol 1 (AVD) | PAVILHÃO |
| | | 26 | 5/6 | Dia do desporto escolar | GIN/EXT |
| outubro | 1 | 1 | 7 | Atletismo 1 | GIN/EXT |
| | | 3 | 8/9 | Basquetebol 2/3 | PAVILHÃO |
| | 2 | 8 | 10 | Basquetebol 4 | PAVILHÃO |
| | | 10 | 11/12 | Atletismo 2/3 | GIN/EXT |
| | 3 | 15 | 13 | Atletismo 4 | GIN/EXT |
| | | 17 | 14/15 | Basquetebol 5/6 | PAVILHÃO |
| | 4 | 22 | 16 | Basquetebol 7 | PAVILHÃO |
| | | 24 | 17/18 | Atletismo 5/6 | GIN/EXT |
| | 5 | 29 | 19 | Atletismo 7 | GIN/EXT |
| | | 31 | 20/21 | Basquetebol 8/9 | PAVILHÃO |
| novembro | 2 | 5 | 22 | Basquetebol 10 | PAVILHÃO |
| | | 7 | 23/24 | Tag-rugby 1/2 | GIN/EXT |
| | 3 | 12 | 25 | Atletismo 8 | GIN/EXT |
| | | 14 | 26/27 | Basquetebol 11/12 | PAVILHÃO |
| | 4 | 19 | 28 | Tag-rugby 3 | PAVILHÃO |
| | | 21 | 29/30 | Atletismo 9 e 10 /10 | GIN/EXT |
| | 5 | 26 | 31 | Tag-rugby 4 | GIN/EXT |
| | | 28 | 32/33 | Basquetebol 13/14 (AVS) | PAVILHÃO |
| dezembro | 1 | 3 | 34 | Tag-rugby 5 | PAVILHÃO |
| | | 5 | 35/36 | Tag-rugby 6/7 | GIN/EXT |
| | 2 | 10 | 37 | Tag-rugby 8 | GIN/EXT |
| | | 12 | 38/39 | Tag- rubgy 9/10 | PAVILHÃO |
| | 3 | 17 | 40 | CORTA MATO | PAVILHÃO |
| janeiro | 2 | 7 | 1 | Ginástica 1 | GIN/EXT |
| | | 9 | 2/3 | Badminton 1/2 | PAVILHÃO |
| | 3 | 14 | 4 | badminton 3 | PAVILHÃO |
| | | 16 | 5/6 | Ginástica 2/3 | GIN/EXT |
| | 4 | 21 | 7 | Ginástica 4 | GIN/EXT |
| | | 23 | 8/9 | badminton 4/5 | PAVILHÃO |
| | 5 | 28 | 10 | badminton 6 | PAVILHÃO |
| | | 30 | 11/12 | Ginástica 5/6 | GIN/EXT |
| fevereiro | 2 | 4 | 13 | Ginástica 7 | GIN/EXT |
| | | 6 | 14/15 | Badminton 7/8 | PAVILHÃO |
| | 3 | 11 | 16 | Badminton 9 | PAVILHÃO |
| | | 13 | 17/18 | Ginástica 8/9 | GIN/EXT |
| | 4 | 18 | 19 | Ginástica 10 | GIN/EXT |
| | | 20 | 20/21 | Badminton 10/11 | PAVILHÃO |
| | 5 | 25 | 22 | Futebol 1 | PAVILHÃO |
| | | 27 | 23/24 | Atletismo 1/2 | GIN/EXT |
| março | 2 | 4 | férias carnaval | | |
| | | 6 | 25/26 | futebol 2/3 | PAVILHÃO |
| | 3 | 11 | 27 | futebol 4 | PAVILHÃO |
| | | 13 | 28/29 | Natação | GIN/EXT |
| | 4 | 18 | 30 | Atletismo 3 | GIN/EXT |
| | | 20 | 31/32 | Natação | PAVILHÃO |
| | 5 | 25 | 33 | Futebol 5 | PAVILHÃO |
| | | 27 | 34/35 | Natação | GIN/EXT |
| abril | 1 | 1 | 36 | Atletismo 4 | GIN/EXT |
| | | 3 | 37/38 | Natação | PAVILHÃO |
| | 4 | 22 | 1 | Andebol 1 | PAVILHÃO |
| | | 24 | 2/3 | Natação | GIN/EXT |
| | 5 | 29 | 4 | Andebol 2 | GIN/EXT |
| maio | 1 | 1 | feriado | | |
| | 2 | 6 | 5 | Andebol 3 | PAVILHÃO |
| | | 8 | 6/7 | Dança 1/2 | GIN/EXT |
| | 3 | 13 | 8 | Dança 3 | GIN/EXT |
| | | 15 | 9/10 | Natação | PAVILHÃO |
| | 4 | 20 | 11 | Andebol 4 | PAVILHÃO |
| | | 22 | 12/13 | Natação | GIN/EXT |
| | 5 | 27 | 14 | Orientação 1 | GIN/EXT |
| | | 29 | 15/16 | Andebol 5/6 | PAVILHÃO |
| junho | 1 | 3 | 17 | Orientação 2 | PAVILHÃO |
| | | 5 | 18/19 | Dança 3/4 | GIN/EXT |
| | 2 | 10 | feriado | | GIN/EXT |
| | | 12 | 20/21 | Aptidão física | PAVILHÃO |

*Anexo 9 Planeamento Anual*

Nº Alunos: 18
Aulas: 3ª feira (50 min) + 5ª feira (100min)

| | |
|---|---|
| E - Exercitação | |
| C - Consolidação | |

| 8ºB | Nº Aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Blocos | 1 | 2 3 | 4 | 5 6 | 7 | 8 9 | 10 |
| | Data | 1/7/2025 | 1/16/2025 | 1/21/2025 | 1/30/2025 | 2/4/2025 | 11/5/2021 | 2/18/2025 |
| | Espaço | Ginásio | Ginásio | Ginásio | Ginási Ginási | Ginásio | Ginásio | Pavilhão |
| | Duração da sessão | 50 | 100 | 50 | 100 | 50 | 100 | 100 |
| | Conteúdos | | | | | | | |
| Habilidades Motoras – Solo – Elementos Gímnicos | Rolamento à frente engrupada | Avaliação diagnóstica | I/E | E | E | E | C | Avaliação sumativa |
| | Rolamento à retaguarda engrupada | | I/E | E | E | | C | |
| | Apoio Facial Invertido | | | I/E | E | C | | |
| | Roda | | | | | I/E | E | |
| Habilidades Motoras – Solo – Elementos – Ligação/Saltos | Salto de Gato | | I/E | E | E | E | C | |
| | Salto em extensão | | I/E | E | E | E | C | |
| | Meio pivô | | I/E | E | E | E | C | |
| Habilidades Motoras – Solo – Elementos – Flexibilidade | Ponte | | | I/E | E | E | C | |
| | Espargata | | | I/E | E | E | C | |
| Habilidades Motoras – Solo – Elementos – Equilíbrio | Avião | | | | I/E | E | C | |
| | Bandeira | | | | I/E | E | C | |
| Habilidades Motoras – Aparelhos | Mini: Salto em extensão | | | | I/E | F | C | |
| | Mini: Salto Engrupado | | | | I/E | F | C | |
| | Mini: Salto de Carpa | | | | I/E | E | C | |
| | Trave: Marcha à frente e atrás | | | | | I/E | E | |
| | Trave: Avião | | | | | I/E | E | |
| | Salto a pés juntos, com flexão de pernas (engrupada) | | | | | I/E | E | |
| | Salto Gato | | | | | I/E | E | |
| Cultura Desportiva | Diferentes modalidades da Ginástica | | Diferentes modalidades de ginástica | Os aparelhos de ginástica artística masculinos e | Atletas de elite nacionais e atletas | Identificar elementos gímnicos, equilíbrio, flexibilidade e elementos de ligação | | |
| | Segurança/Ajudas | | Ajuda dos rolamentos | Ajuda apoio facial invertido | | Ajuda da roda/ Entrada na trave | | |
| | Terminologia Correta | | Utilizar os termos corretos | Utilizar os termos | Utilizar os termos corretos | Utilizar os termos corretos | Utilizar os termos corretos | |
| | Posição Gímnica | | Entrada e saída da posição PEM | X | X | Entrada e saída da trav | X | |
| Condição Física – Capacidades Condicionais – Gerais | Equilíbrio | | X | X | X | X | X | |
| | Orientação espacial | | X | X | X | X | X | |
| | Ritmo | | X | X | X | X | X | |
| Condição Física – Capacidades Condicionais – Específicas | Resistência Aeróbia | | Vai e vem 6' | | Vai e vem 10' | | Vai e vem 12' | |
| | Força | | 2X12 | | 2x16 | | 2X20 | |
| | Flexibilidade | | Flexibilidade | | Flexibilidade MI | | Flexibilidade MI | |
| Conceitos psicossociais | Assiduidade | | √ | √ | √ | √ | √ | |
| | Pontualidade | | √ | √ | √ | √ | √ | |
| | Respeito | | √ | √ | √ | √ | √ | |
| | Responsabilidade | | √ | √ | √ | √ | √ | |
| | Hábitos de higiene | | √ | √ | √ | √ | √ | |
| | Segurança própria e dos colegas | | √ | √ | √ | √ | √ | |
| | Autonomia | | √ | √ | √ | √ | √ | |

*Anexo 10 UD de Ginástica*

| Avaliação Sumativa de ginástica de solo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Rolamento à frente engrupado | | | | Rolamento à retaguarda engrupado | | | | Apoio facial inetido | | | Roda | | | Elementos ligação | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | Saltos | | | Flexibilidade | Equilíbrio | | | | |
| Número | Nomes | Saudação de entrada | Braço à largura dos ombros | Queixo ao peito | Enrola | Sobe sem apoio | Apoia as mãos no solo | Queixo ao peito | Repulsão das pernas | Sobe sem apoio | Posição de afundo | Apoia as mãos no solo | os pés alternadamente | Posição de afundo | Eleva a bacia | alternade os pés | Gato | Extensão | ½ pivô | Ponte / Espargata | Avião / Bandeira | Saudação de saída | Fluidez | total |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

1- Não executa
2- Aluno não executa metde dos critérios
3- Executa metda dos critérios
4- Executa grande parte dos critérios
5- Executa todos os critérios

*Anexo 11 Grelha de Avaliação Sumativa de Ginástica de solo*

Nº Alunos: 18
Aulas: 3ª feira (50 min) + 5ª feira (100min)

E - Exercitação
C - Consolidação

| 8ºB | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Nº Aula | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 |
| | | Blocos | 1 | 2 | 3 | | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | |
| | | Data | 1/9/2025 | | 1/14/2025 | | 1/23/2025 | | 1/28/2025 | 2/6/2025 | | 2/11/2025 | 2/20/2025 | | |
| | | Espaço | Pavilhão | | Pavilhão | | Ginásio | | Pavilhão | Pavilhão | | Pavilhão | Pavilhão | | |
| | | Duração da sessão | 100 | | 50 | | 100 | | 50 | 100 | | 50 | 100 | | |
| | | Conteúdos | | | | | | | | | | | | | |
| Habilidades Motoras | Ações técnicas e técnicas de resposta | Posição Base | Avaliação diagnóstica | | I/E | | C | | | | | | Avaliação Sumativa | | |
| | | Deslocamentos | | | I/E | | C | | | | | | | | |
| | | Serviço Longo | | | I/E | | E | | E/C | | | | | | |
| | | Serviço Curto | | | I/E | | E | | E/C | | | | | | |
| | | Lob | | | I/E | | E | | E/C | | | | | | |
| | | Clear | | | I/E | | E | | | E/C | | | | | |
| | | Amorti | | | | | | | | I/E | | E | | | |
| | | Drive | | | | | | | | I/E | | E | | | |
| | | Jogo 1x1 | | | I/E | | E | | E | | | E | | | |
| Cultura Desportiva | | Regulamento | | | Limites do campo | | Pontuação (Até que ponto é disputado o jogo) e de que lado | | | De que forma pode ser jogado | | | | | |
| | | Faltas | | | Volante batido para fora das | | O serviço nao é feito | | | | | | | | |
| | | Terminologia Correta | | | √ | | | | | | | | | | |
| Condição Física | Capacidades Coordenativas | Equilíbrio | | | √ | | √ | | √ | √ | | √ | | | |
| | | Orientação espacial | | | √ | | √ | | √ | √ | | √ | | | |
| | | Ritmo | | | √ | | √ | | √ | √ | | √ | | | |
| | Capacidades Condicionais | Resistência Aeróbia | | | | | Vai e vem 5' | | | Vai e vem 7' | | | | | |
| | | Força | | | | | 2X12 | | | 2X15 | | | | | |
| | | Velocidade reação | | | | | √ | | | √ | | | | | |
| | | Flexibilidade | | | | | Flexibilidade fim da aula | | | Flexibilidade fim da aula | | | | | |
| Conceitos psicossociais | | Assiduidade | | | √ | | √ | | √ | √ | | √ | | | |
| | | Pontualidade | | | √ | | √ | | √ | √ | | √ | | | |
| | | Respeito | | | √ | | √ | | √ | √ | | √ | | | |
| | | Responsabilidade | | | √ | | √ | | √ | √ | | √ | | | |
| | | Hábitos de higiene | | | √ | | √ | | √ | √ | | √ | | | |
| | | Segurança propria e dos colegas | | | √ | | √ | | √ | √ | | √ | | | |
| | | Autonomia | | | √ | | √ | | √ | √ | | √ | | | |

*Anexo 12 UD de Badminton*




**Jogo 2**

Sustenta a pena até ao outro lado do campo

- 1º lugar 3 pontos
- 2º lugar 2 pontos
- 3º lugar 1 ponto

**Jogo 3**

Envia os volantes para o campo adversário com serviço. Ganha ponto quem tiver menos volantes do seu lado do campo.

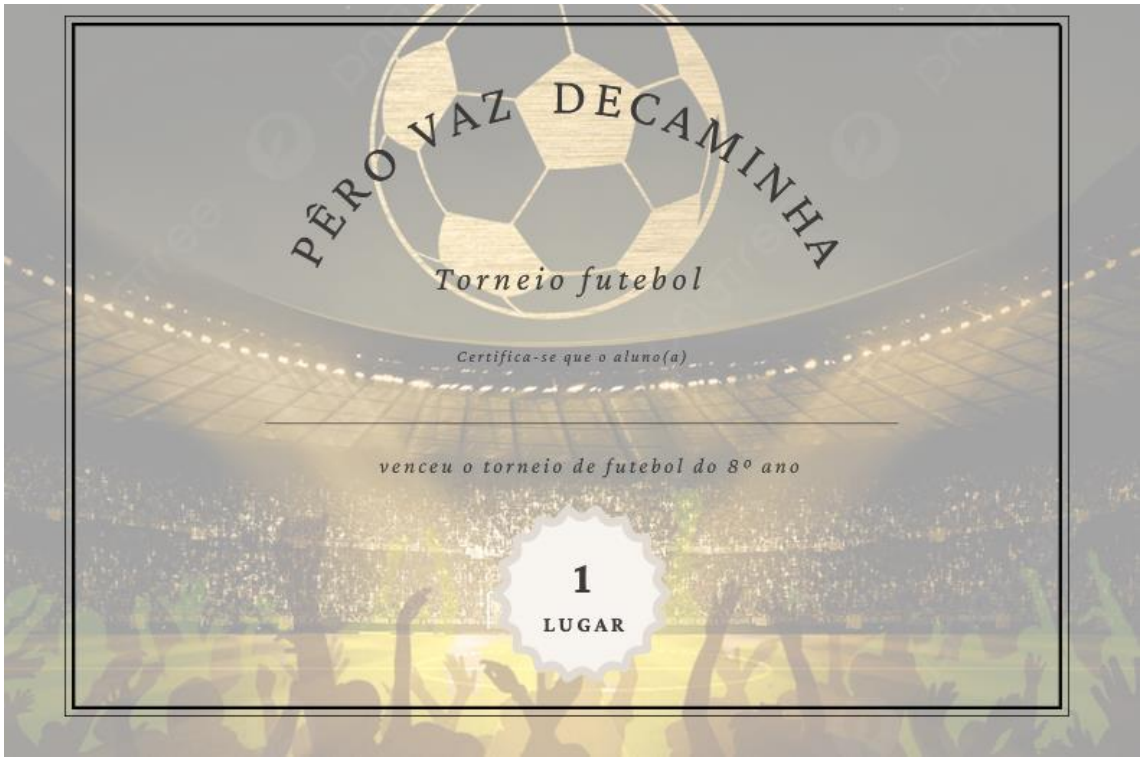
**Jogo 4**

O par que efetuar em primeiro lugar os toques desejado ganha 1 ponto.

**Jogo 5**

Situação 1vs1 regras de badminton.
Ganha pontos respetivo à posição em que se encontra

*Anexo 13 Atividade realizada na UD de Badminton*




*Anexo 14 Certificado de torneio*

Plano de Aula (Exemplos parcelares)

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Professor:** | **Ano:**<br>**Turma:** | **Data:**<br>**Aula nº:** | **Nº de Alunos:** |
| **Unidade Didáctica:**<br>**Função Didáctica:**<br>**Sessão nº ___ em ___** | **Local:**<br>**Espaço:** | **Hora:**<br>**Duração:** | **Material:** |

| |
|---|
| **Objectivos** |

| Parte | TP | Objectivos Comportamentais | Situações de Aprendizagem | Componentes Críticas | Organiz. Alunos/Prof. |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |



*Anexo 15 Plano de Aula*

*Agrupamento de Escolas Pêro Vaz De Caminha, Porto*
***RELATÓRIO DE AULA** - Disciplina de Educação Física*

**Classificação**
- Insuficiente (0% a 49%)
- Suficiente (50% a 69%)
- Bom (70% a 89%)
- Muito Bom (90% a 100%)

*Nome:* _____ *Turma:* _____ *N.º* ____
*O professor:* _____ Data: ____ / ____ / ____
*O (A) Enc. Educação:* _____

Não fiz aula prática porque _____

Em cada linha descreve pormenorizadamente um exercício da aula que estás a assistir usando palavras e desenhos.

| Exercício | Descrição | Desenho |
|---|---|---|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |

*Anexo 16 Ficha de relatório de Aula 3º ciclo*

| Agrupamento de Escolas Pêro Vaz De Caminha, Porto<br>RELATÓRIO DE AULA - Disciplina de Educação Física | Classificação<br>Insuficiente (0% a 49<br>Suficiente (50% a 69<br>Bom (70% a 89%)<br>Muito Bom (90% 100%) |
|---|---|
| Nome:_____ Turma: _____ N.º__<br>O professor: _____ Data:___/___/___<br>O (A) Enc. Educação: _____ | |

Não fiz aula prática porque _____

1. **Qual é o objetivo do andebol:**

a) Fazer faltas
b) Maior número de passes
c) Menor número de passes
d) Marcar golos

2. **Qual destas figuras é a bola de andebol**






3. **Verdadeiro ou Falso:**

- No andebol eu executando o drible posso dar os passos que quiser.
- Com a bola na mão posso fazer 5 passos.
- Só no guarda-redes é permitido entrar na área de baliza
- segurar a bola nas mãos por um tempo máximo de 10 s;

4. **Escolha multipla:**
**Como se chama o segundo exercício da aula?**

a) Bola ao chão
b) Bola ao fundo
c) Bola a pama

6. **Seleciona qual destes é:**
   a. **Passe de ombro**




- **Remate**




7. **Para que serve o drible?**

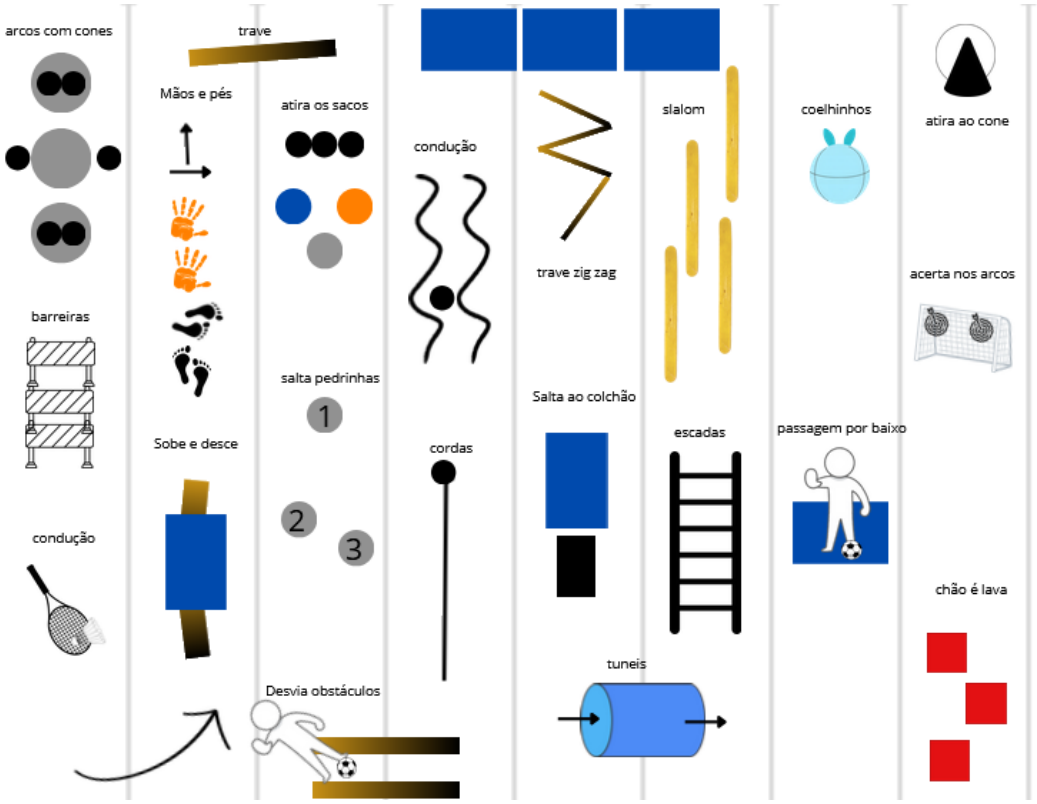
_____

8. **Retorno à Calma**

**O que fizeram no final da aula para relaxar?**

_____
_____

*Anexo 17 Ficha de Relatório de aula 2º ciclo*




*Anexo 18 Planta da atividade da atividade do pré-escolar*

**CERTIFICADO**

A Câmara Municipal do Porto certifica que **Beatriz Brizida Cardoso** orientou, no ano letivo 2024/2025, o projeto educativo **SEI - Sociedade, Escola e Investigação** contribuindo, desta forma, para alavancar a literacia científica e tecnológica dos alunos do **Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha.**

Porto, 17 de junho de 2025

O Vereador do Pelouro da Educação

Fernando Paulo Sousa

**Porto.**

*Anexo 19 Certificado de participação do Projeto SEI*

SEI Sociedade Escola e Investigação Projeto

# IMPACTO DAS ALTERAÇÕES CLIMATICAS NA SAÚDE COMO UM TODO: A PERCEÇÃO DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR

Estudantes do 8º ano, turma B, Helena Abrunhosa, Luís Ribeiro, Ana Paula Cantante, Margarida Abreu
Escola Superior de Enfermagem do Porto/ Escola Básica Pêro Vaz de Caminha

## Introdução

No presente ano letivo, foi-nos proposto trabalhar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 13 - Ação contra a mudança global do clima (ONU, 2015).

A crise climática é uma realidade urgente. A Terra está 1,2°C mais quente do que no período pré-industrial. Este aumento causa ondas de calor extremas, secas prolongadas e eventos climáticos intensos que afetam o planeta, ou seja, o Homem, os animais e o ambiente.

A abordagem "Uma Só Saúde" reconhece a ligação entre pessoas, animais e ambiente com o objetivo de alcançar melhores resultados na área da saúde.

Os objetivos deste trabalho foram: i) Identificar a perceção da ação climática de uma comunidade escolar do ensino básico na saúde e ii) Aumentar a consciencialização da comunidade escolar sobre mitigação, adaptação, redução de impacto e alerta da mudança do clima.

## Palavras-chave

Clima, Saúde, Comunidade, Investigação

## Metodologia

Estudo de natureza quantitativa. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário, constituída por duas partes: caraterização sociodemográfica e perceção da ação climática sobre a saúde. Participaram 282 elementos de uma comunidade escolar. Para o tratamento dos dados recorreu-se à análise descritiva. Cumpriram-se os procedimentos éticos inerentes a este tipo de estudo.

## Resultados

### Caraterização sociodemográfica

- A maioria dos inquiridos era mulher (52,1%);
- Os inquiridos tinham idade entre os 10 e os 67 anos;
- Dos que responderam, a maioria era estudante do ensino básico (59,6%), seguidos pelos professores (4,2%) e 0,7% eram encarregados de educação;

### Perceção sobre a ação climática na saúde

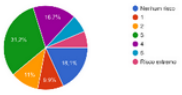
O gráfico 1 indica que cerca de 21% dos inquiridos desconhece o termo alterações climáticas.

Gráfico 1- Conhecimento da expressão "Alterações climáticas"



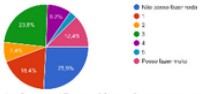
Como se pode observar no gráfico 2, 39% dos inquiridos tem uma baixa perceção de risco.

Gráfico 2- Perceção sobre o risco das alterações climáticas na saúde



Como se pode observar no gráfico 3, 51,7% dos inquiridos tem a perceção que tem uma baixa possibilidade de evitar que as alterações climáticas afetem a sua saúde.

Gráfico 3- Perceção sobre a possibilidade de evitar que as alterações climáticas afetem a sua saúde



Quanto à questão se já ouviu a expressão "Uma só Saúde", 57,9% respondeu negativamente.
Finalmente, 71,3% dos inquiridos considera ser importante ter um papel ativo nas políticas ambientais.

## Considerações Finais

As alterações climáticas representam um dos desafios globais mais urgentes do século XXI.
Ondas de calor, cheias, incêndios, degelo e subida do nível médio das águas do mar são efeitos visíveis e dramáticos das alterações climáticas. As consequências para a saúde humana, para os animais e para o ambiente são inevitáveis.

No entanto, o estudo mostrou existirem ainda lacunas no conhecimento sobre este assunto na comunidade escolar.

Assim, recomendamos melhorar a educação, aumentar a consciencialização e a capacidade humana sobre a mudança do clima e os seus riscos para a saúde humana, dos animais e para o ambiente.

## Referências bibliográficas

Organização das Nações Unidas. (2015). *Objetivos do desenvolvimento sustentável.* ONU.

*Secretariado Comum da Conferência sobre o Futuro da Europa. (2024). Informações de base: Alterações climáticas, ambiente, saúde. UE*

ESEP Porto.

*Anexo 20 Póster científico desenvolvido no Projeto SEI*



*Anexo 21 Participantes do Projeto SEI*