

Entre o treino e o ensino: contributos da experiência como treinador para a eficácia pedagógica em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Gonçalo Nuno Pereira

Porto, junho de 2026

Ficha de Catalogação

Pereira, G. N. (2026). Entre o treino e o ensino: contributos da experiência como treinador para a eficácia pedagógica em Educação Física. Porto G. Pereira.

Relatório de Estágio Profissional para 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-CHAVES: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PRÁTICA PEDAGÓGICA; EFICÁCIA PEDAGÓGICA; TREINADOR DESPORTIVO;

Agradecimentos

À professora Paula Queirós, pela orientação ao longo da elaboração deste relatório, guiando-me sempre no caminho certo, e pelo constante incentivo a manter um ritmo de trabalho consistente, essencial para alcançar os resultados pretendidos.

À professora Susana Cró, pela constante disponibilidade e por ser uma verdadeira conselheira ao longo deste percurso. Foi sempre compreensiva, especialmente num período difícil da minha vida, estando sempre pronta a apoiar-me em tudo o que fosse necessário.

À minha mãe e ao meu pai, pelo apoio em todas as decisões e por me terem proporcionado condições para estudar no Porto. Sem vocês nada disto seria possível, serei eternamente grato pela pessoa que me fizeram tornar.

Infelizmente, pai, já não estás cá fisicamente para festejares comigo todas as conquistas que tive desde que partiste, mas sei que estás a guiar todo o meu caminho e que me tens ajudado imenso. Dei o meu melhor como sempre me pediste e tudo isto foi por ti e para ti. Amo-te pai.

À minha mãe, por ser a personificação de força e uma verdadeira guerreira que me mostra que a vida segue e ainda há muito por conquistar, és um exemplo que quero seguir. Obrigado por todo o apoio e por me dares toda a confiança para continuar e ser a melhor pessoa possível.

À minha namorada, já vão quase nove anos a crescer lado a lado e que bom é festejar todas as nossas conquistas juntos. Obrigado por todo o carinho e conselhos nesta jornada, és o meu porto seguro, principalmente nos momentos mais difíceis, em que tornas tudo tão mais leve.

Aos meus amigos, por serem uma presença constante ao longo da minha vida e por me proporcionarem momentos de alegria e conforto, especialmente nos períodos de maior stress.

Índice

Agradecimentos	iii
Índice de Figuras	vi
Índice de Tabelas	vii
Índice de Anexos	viii
Resumo	ix
Abstract.....	x
Lista de Abreviaturas	xi
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal	3
3. Enquadramento Institucional	5
3.1 Escola Cooperante.....	5
3.2 <i>Roulement</i> de Espaços.....	7
3.3 Turmas Residentes.....	7
3.4 Núcleo de Estágio	10
4. Área 1 - Prática Pedagógica: Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem	11
4.1 Enquadramento Concetual	11
4.1.1. A Educação Física	11
4.1.2. Educação Física: contributo no currículo	13
4.1.3. Papel do professor de EF	14
4.2 Planeamento	16
4.2.1. Plano Anual.....	17
4.2.2. Reflexão sobre o planeamento	20
4.3 Realização da prática profissional	22
4.3.1. As primeiras impressões	22
4.3.2. Modelos Pedagógicos	25
4.3.3. Aulas de Atividades de Ginásio.....	30
4.3.4. Relação com a turma	33
4.3.5. Avaliação – dificuldades e reflexão.....	35
4.3.6. Reflexão na profissão docente	38
5. Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade	40
5.1. Corta-Mato	40
5.2. O dia da Educação Física	41
5.3. Desporto Escolar	43

6. Área 3 – Estudo: Percepção de Eficácia Pedagógica em Professores de Educação Física: Um Estudo Comparativo entre Professores Treinadores e Professores Não Treinadores	47
6.1 Resumo	47
6.2 Abstract.....	48
6.3 Introdução.....	49
6.4 Enquadramento Teórico	50
6.5 Metodologia	55
6.5.1. Participantes	55
6.5.2. Instrumentos	56
6.5.3. Procedimentos	56
6.6 Resultados	57
6.6.1 Apresentação e discussão dos resultados	57
6.7 Considerações Finais.....	69
6.8 Referências Bibliográficas	72
7. Considerações Finais.....	73
8. Referências Bibliográficas.....	76
9. Anexos.....	xii

Índice de Figuras

Figura 1- Aluno eleito com melhor desempenho.....	27
Figura 2 - Equipa 1º Lugar (CosmeDamião).....	28
Figura 3 - Equipa 2º Lugar (Diva e Mosqueteiros)	28
Figura 4 - Equipa 3º Lugar (Confusas FC).....	28
Figura 5 - Equipa 4º Lugar (Invencíveis).....	28
Figura 6 - Aula de Pilates	31
Figura 7 - Primeiro Ensaio Desporto Escolar	44
Figura 8 - Ensaio na Ribeira Brava	45
Figura 9 - Ensaio no Estádio dos Barreiros	45
Figura 10 - Cerimónia de abertura do Desporto Escolar	46

Índice de Tabelas

Tabela 1- Valores médios das categorias didáticas: comparação entre treinadores e não treinadores.....	58
--	----

Índice de Anexos

Anexo 1- Estrutura de plano de aula.....	xii
Anexo 2 - Ficha de Assiduidade	xiii
Anexo 3 - Pontuação de Aluno com melhor desempenho nas aulas de Voleibol	xiii
Anexo 4 - Pontuação das equipas nas aulas de Voleibol	xiv
Anexo 5 - Cartaz XIV Festival do Desporto	xiv
Anexo 6 - Cronograma de Atividades do XIV Festival de Desporto.....	xv
Anexo 7 - Atividades do XIV Festival do Desporto.....	xvii

Resumo

O Estágio Profissional constitui a oportunidade de vivenciar, na primeira pessoa, a complexidade e a responsabilidade inerentes ao exercício da docência em Educação Física, assumindo-se como a etapa culminante da formação acadêmica enquanto futuros professores. O presente Relatório de Estágio Profissional reflete o percurso desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, evidenciando as aprendizagens, desafios e estratégias adotadas ao longo de um ano letivo marcado por elevada exigência, responsabilidade e crescimento pessoal e profissional. Ao longo deste relatório, procuro evidenciar a importância da Educação Física, bem como o papel do planeamento e a sua concretização em contexto prático, refletindo ainda sobre a minha participação em projetos escolares relevantes para o meu desenvolvimento profissional. Em simultâneo, evidencio as diferenças entre o papel de treinador e o de professor, reconhecendo que, embora partilhem dimensões comuns, a docência exige uma intervenção mais ampla, intencional e orientada para o desenvolvimento integral de cada aluno. Por fim, integra ainda um estudo de investigação que incide sobre a análise das diferenças na perceção de eficácia pedagógica entre professores de Educação Física com e sem experiência como treinadores, aprofundando a compreensão do impacto destas vivências na prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PRÁTICA PEDAGÓGICA; EFICÁCIA PEDAGÓGICA; TREINADOR DESPORTIVO;

Abstract

The Professional School Placement provides the opportunity to experience, in the first person, the complexity and responsibility inherent to the practice of teaching Physical Education, serving as the culminating stage of academic training for future teachers. This Professional School Placement Report reflects the work developed within the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, carried out at Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, highlighting the learning experiences, challenges, and strategies adopted throughout an academic year marked by high demands, responsibility, and both personal and professional growth. Throughout this report, I aim to highlight the importance of Physical Education, as well as the role of planning and its practical implementation, while also reflecting on my participation in school-based projects relevant to my professional development. At the same time, I underline the differences between the roles of coach and teacher, recognising that, although they share common dimensions, teaching requires a broader, more intentional intervention oriented towards the holistic development of each student. Finally, the report also includes a research study focusing on the analysis of differences in the perception of pedagogical effectiveness between Physical Education teachers with and without coaching experience, deepening the understanding of the impact of these experiences on teaching practice.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; PEDAGOGICAL PRACTICE; TEACHING EFFICACY; SPORTS COACH.

Lista de Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

EBSAAS - Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

EF – Educação Física

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED - Modelo de Educação Desportiva

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

MID - Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

TGfU - Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

UMa – Universidade da Madeira

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio insere-se na Unidade Curricular “Estágio Profissional” referente ao 2.º ano do 2.º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), que culmina todo este processo de formação para atingir o meu grande objetivo, tornar-me professor de Educação Física.

Ao longo deste relatório são explanados todos os desafios que encontrei, as soluções que procurei e implementei, os momentos altos e baixos deste ano letivo, incluindo todo o meu percurso no estágio na Escola Básica e Secundária Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS). Revelou-se um ano de muita responsabilidade em que foi necessário planejar, orientar e tomar decisões com impacto na formação e aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, o Relatório está dividido em três grandes áreas precedidas de uma abordagem ao meu percurso individual no desporto, como praticante e como treinador, bem como o meu percurso escolar. De seguida, apresento o enquadramento institucional, caracterizando a EBSAAS e as respetivas instalações, bem como o meu Núcleo de Estágio (NE) e as turmas que tive oportunidade de acompanhar e orientar ao longo do ano letivo.

Relativamente à Área um “Prática Pedagógica: Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem”, ressalto a importância da Educação Física (EF), o contributo desta no currículo e o papel do professor de EF. Além disso, evidencio o meu processo de planeamento, demonstrando, em seguida, a transferência deste para o terreno.

Quanto à segunda grande área “Participação na escola e relação com a comunidade” elucido a minha participação nos projetos escolares, nomeadamente a participação no corta-mato, no desporto escolar e no Festival do Desporto, que contribuíram imenso para o meu desenvolvimento profissional.

Na Área três “Desenvolvimento Profissional - Estudo: Percepção de Eficácia Pedagógica em Professores de Educação Física: Um Estudo Comparativo entre Professores Treinadores e Professores Não Treinadores” exponho o meu estudo de investigação, cujo objetivo consiste em analisar as diferenças nas quatro categorias didáticas (gestão, instrução, disciplina e clima) em professores que aliam a função de treinador e professores que não conjugam esta função.

Por fim, é tecida uma conclusão sobre a minha experiência neste ano em que tive oportunidade de aprender e transformar-me num docente, procurando criar a minha identidade profissional.

2. Enquadramento Pessoal

Desde novo que sou um “apaixonado” pelo desporto e sou um grande consumidor de várias modalidades, desde futebol, andebol, basquetebol, tendo inclusive, praticado futebol, andebol, karaté e natação.

Dos 4 aos 8 anos pratiquei natação, karaté e futebol, modalidades das quais guardo boas recordações. Aos 8 anos iniciei a prática no andebol, a modalidade que viria a marcar grande parte do meu percurso desportivo. Joguei entre os 8 e os 18 anos, começando no Académico do Funchal, influenciado pelos meus colegas de escola. Aos 16 anos recebi o convite para mudar de clube e ingressei na Bartolomeu Perestrelo. Apesar de ter representado o clube apenas durante dois anos, senti-me sempre bem acolhido e integrado. Foi uma experiência enriquecedora, que me permitiu ter novas perspetivas e vivências dentro da modalidade. Com a chegada da pandemia de covid-19, o meu percurso no andebol terminou. O afastamento do desporto deixou-me um vazio e a sensação de que faltava algo, levando-me a refletir sobre novas oportunidades e projetos para o futuro.

Ao longo do meu processo educativo nunca tive uma noção exata do que realmente queria trabalhar no futuro, mas sempre tive em mente a Educação Física. Por um lado, porque adorava desporto e, por outro, porque eram as aulas onde me sentia mais à vontade e mais feliz, vendo sempre os meus docentes de Educação Física como referência e um modelo a seguir. Na passagem para o ensino secundário, senti uma maior necessidade de começar a refletir sobre que curso seguir no ensino superior e, a minha primeira opção sempre foi estudar Educação Física e Desporto, apesar das opiniões de pessoas próximas serem discordantes tendo em consideração o panorama nacional de entrada de professores nas escolas.

Em agosto de 2020 entrei na Licenciatura em Educação Física e Desporto na Universidade da Madeira (UMa) tendo concluído em junho de 2023. Foi um processo de muita autodescoberta, conhecimento, reflexão e criação de amizades

que serão, certamente, para o futuro. No início da licenciatura, em agosto de 2020, deu-se uma mudança na minha vida, pois foi aí que consegui atingir um grande sonho de criança que era ser treinador de futebol. Após este primeiro ano de integração como treinador-adjunto, comecei a sentir um gosto especial pela área do treino e, dois anos depois, concluí o curso de grau I de treinador de futebol, uma vez que a UMa não conferia equivalência de grau relativamente a esta modalidade.

Chegando ao final da minha licenciatura e com três anos de experiência de treinos, tinha de tomar uma decisão muito importante na minha vida, escolher o mestrado em Ensino de Educação Física ou o mestrado em Treino Desportivo. Esta decisão foi muito difícil para mim, visto que por um lado sabia que seguir o ramo da docência poderia ser uma saída profissional “mais segura”, mas por outro lado, a área do treino fascinava-me imenso e era algo que queria aprender mais e estudar mais.

Acabei por me candidatar ao mestrado em ensino de educação física na UMa, não tendo entrado por haver apenas 12 vagas. Refleti imenso sobre a situação e acabei por ficar um ano letivo na Madeira a dar treinos de futebol a escalões de sub-8, sub-9, sub-11 e sub-19. No início do ano letivo surgiu a oportunidade de orientar atividades extracurriculares no Colégio Salesianos do Funchal, tendo sido uma experiência de enorme enriquecimento para mim, pois contactei com crianças do 1º ao 6º ano, sem qualquer experiência na modalidade de futebol, tendo de criar estratégias para incentivá-los e fomentar o gosto pela modalidade.

Com esta experiência, juntamente com os treinos de futebol, fiquei totalmente elucidado sobre qual o mestrado que queria seguir e decidi que iria candidatar-me não na UMa, mas sim à FADEUP, pois foi-me aconselhada por um antigo treinador que já tinha estudado nesta instituição e terminado o mestrado nesta mesma área. Após a candidatura à FADEUP, fui colocado e senti uma felicidade enorme, visto que é das faculdades mais conceituadas do país, a nível desportivo.

Sinto que de um modo geral, há a tendência de considerar a docência de EF uma profissão fácil e quero, sem dúvida alguma, mudar o pensamento de muitas

peessoas. Creio que este tipo de comentários advém de experiências com professores com pouca competência e que lecionam as aulas de EF sem muito rigor e supervisão.¹

3. Enquadramento Institucional

3.1 Escola Cooperante

A minha escola cooperante foi a Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), localizada no Funchal, Ilha da Madeira, sendo mais conhecida como Escola da Levada. Esta escola surgiu na década de 70, com maior foco para o ensino no terceiro ciclo no âmbito de um programa promovido pela Secretaria Regional da Educação, destinado à construção de novas escolas pré-fabricadas.

De momento, na EBSAAS são lecionados os 2.º e 3.º ciclos básicos e secundário, abrangendo a vertente do ensino regular e do ensino profissional. Fruto de todas as mudanças implementadas nos últimos anos, bem como das que se encontram atualmente em curso, nomeadamente ao nível das infraestruturas, a escola tornou-se uma referência na região, graças às suas excelentes condições de ensino, tanto no que respeita às instalações, como à qualidade do corpo docente e ao clima de aprendizagem positivo que se faz sentir em toda a comunidade educativa.

No que concerne aos espaços da escola, esta caracteriza-se pelo espaço interior e pelo extenso espaço exterior. Quanto ao espaço interior, este é composto por dois blocos separados, unindo-se através do edifício central onde está inserida a parte executiva da escola, sendo esta a secretaria, os gabinetes da direção, a sala dos diretores de turma, o bar dos professores, a reprografia/papelaria, o gabinete de audiovisuais e a sala de informática. Relativamente ao espaço exterior, verifica-

¹ Excerto adaptado de uma reflexão individual da autoria do autor, realizada no âmbito da Unidade Curricular de *Profissionalidade Pedagógica*, tendo sido aqui reutilizado por se considerar relevante para a compreensão do percurso formativo desenvolvido.

se no recinto escolar o parque de estacionamento destinado aos professores, bem como uma zona de lazer para os alunos. Além disso, encontram-se quatro campos desportivos, designados como Polivalentes Exteriores 3 e 6, destinados à prática de Futebol e Andebol, e Polivalentes Exteriores 4 e 5, que oferecem condições adequadas para a prática de Basquetebol.

O recinto dispõe ainda de dois polivalentes cobertos: um deles, inaugurado recentemente, possibilitando a lecionação de modalidades como Ténis de Mesa, Ginástica, Dança, Badminton, Miniandebol e Minivoleibol; o segundo polivalente encontra-se preparado para a prática de Basquetebol, Badminton e Voleibol. Por fim, existe ainda um pequeno ginásio onde é possível lecionar atividades como ginástica e aulas de grupo, sendo que estas são mais direcionadas para as turmas do Curso Profissional de Desporto.

Relativamente ao material desportivo, a escola cooperante disponibiliza uma ampla variedade de equipamentos em excelente estado de conservação, abrangendo tanto os de jogos desportivos coletivos como das modalidades individuais. Inclui ainda material destinado a atividades de ginásio, como aulas de pilates, aulas de step, entre outras.

Para além deste conjunto já existente, os professores, nas reuniões iniciais do ano letivo, manifestaram por diversas vezes a necessidade de adquirir novo material, de forma a garantir que todos os alunos disponham dos recursos necessários e que estes sejam de qualidade superior, assegurando assim as melhores condições de segurança e eficácia pedagógica durante as aulas.

Adicionando este material a uma variedade de espaços destinada a lecionação das aulas de Educação Física, pode-se concluir que a EBSAAS reúne excelentes condições para que as aulas de Educação Física e Atividades de Ginásio sejam ministradas com o máximo rigor por parte dos professores de modo que os alunos tenham o melhor aproveitamento possível, havendo então um ambiente muito propício à prática e à aprendizagem.

3.2 Roulement de Espaços

No início do ano letivo foi-nos apresentado um mapa em que se encontravam identificados os diferentes espaços atribuídos a cada turma. Este documento foi, posteriormente, analisado nas primeiras reuniões do Grupo Disciplinar, sobretudo pela necessidade de definir a rotação dos espaços entre os docentes, nomeadamente se essa rotação deveria ocorrer a cada 11 semanas de aulas ou com outra periodicidade. Nessa mesma reunião, discutiu-se ainda o plano de funcionamento dos diversos espaços, considerando a eventualidade das condições meteorológicas não permitirem a prática desportiva nos campos exteriores, procurando definir alternativas viáveis ou critérios de prioridade entre turmas.

Ficou então definido que a rotação fosse feita a cada 11 semanas e que, em caso de não haver possibilidade de lecionar as aulas nos campos exteriores devido às condições meteorológicas, as turmas do Curso Técnico de Desporto e as turmas do 2º ciclo tinham sempre prioridade em ocupar os espaços vazios.

3.3 Turmas Residentes

Algumas semanas antes do início do ano letivo ficámos a conhecer as nossas turmas. Foram-me atribuídas duas turmas do Curso Técnico de Desporto, sendo que uma era de 10º ano e uma de 11º ano. Na turma de 10º ano fiquei responsável por lecionar o módulo de “Atividades de Ginásio – Body & Mind” enquanto na turma de 11º ano fiquei responsável por lecionar as aulas de Educação Física.

11.º Ano

A turma de 11.º ano era composta por dezassete alunos (catorze do sexo masculino e três do sexo feminino) com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezoito anos.

A maioria dos discentes demonstrou uma forte ligação ao desporto, destacando-se o envolvimento em modalidades federadas. Dois alunos praticavam voleibol, seis alunos integravam equipas de andebol, um aluno apresentava historial como ex-federado em badminton e dois alunos encontravam-se federados em futebol, sendo uma turma em que o nível motor e cognitivo era muito elevado. Além disso, era uma turma que a nível afetivo era muito empática, dado que estava sempre preocupada com o professor titular da turma bem como com o professor estagiário, o que acabou por criar uma boa relação entre alunos e professores.

Tendo em consideração a atividade inicial realizada com o objetivo de conhecer melhor os alunos e os seus interesses aliados às informações acerca da prática desportiva extracurricular, foi possível constatar um elevado interesse dos alunos pela disciplina de Educação Física, aspeto que se revelou um ponto de partida favorável para o desenvolvimento de um ambiente motivador e participativo. Todos os alunos referiram que a Educação Física era a sua disciplina favorita e, por se encontrarem num curso profissional de desporto, a motivação e gosto pelo desporto estava presente em todos os alunos.

A nível atitudinal, tratava-se de uma turma que revelava alguma oscilação em função do espaço e do horário da aula. Um exemplo claro desta realidade verificava-se nas aulas de terça-feira, às 13h50, lecionadas no pavilhão central, onde o ambiente era mais ruidoso e havia outras turmas no espaço ao lado. Por vezes, a concentração dos alunos dispersava-se, o que me levava a estar mais atento às questões comportamentais. Em contrapartida, nas aulas de quinta-feira, às 9h50, realizadas num pavilhão mais pequeno e em que estávamos sozinhos, o foco e a atenção dos alunos mantinham-se estáveis, revelando um comportamento exemplar e uma concentração constante ao longo da aula.

10.º Ano

A turma de 10.º ano era composta por vinte alunos (dezanove do sexo masculino e uma do sexo feminino), com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos. A maioria dos discentes demonstrava uma forte ligação ao desporto, evidenciada pela participação desportiva federada, nomeadamente oito alunos praticantes de andebol, cinco alunos federados em futebol e um aluno dedicado à prática de atletismo.

A maioria dos discentes demonstrava uma clara facilidade ao nível das habilidades motoras gerais e coordenativas, revelando um bom domínio corporal e aptidão para a execução das diferentes tarefas propostas. Ainda assim, verificou-se a presença de dois alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), que evidenciam algumas dificuldades tanto ao nível das habilidades motoras como no domínio cognitivo. Estes alunos, contudo, procuravam sempre participar ativamente nas aulas, sendo as tarefas adaptadas de forma a permitir a sua integração e o sucesso na realização dos exercícios.

Com base na atividade inicial realizada com o objetivo de conhecer melhor os alunos e os seus interesses, aliada às informações recolhidas sobre a prática desportiva extracurricular, foi possível constatar um elevado interesse pela disciplina de Educação Física, o que se revelou um ponto de partida favorável para o desenvolvimento de um ambiente motivador e participativo.

As aulas realizavam-se uma vez por semana, com a duração total de 100 minutos. Habitualmente, a sessão era dividida em dois momentos distintos: cerca de 50 minutos dedicados à componente teórica e os restantes 50 minutos destinados à componente prática. Apesar de as aulas teóricas incidirem sobre conteúdos relacionados com as atividades de *Body & Mind*, os alunos mostraram-se empenhados e focados, demonstrando interesse e gosto pelas aprendizagens, sempre com vontade de aprofundar os conhecimentos transmitidos pelo professor.

No que respeita ao comportamento, trata-se de uma turma que, a nível atitudinal, apresentava alguma complexidade, situação que foi confirmada nas reuniões do conselho de turma. Todavia, nas minhas aulas, os alunos conseguiam,

na maioria das vezes, manter um comportamento adequado e colaborativo, não comprometendo o bom funcionamento das sessões nem o ambiente de aprendizagem pretendido.

Ao ficar responsável por esta turma, sinto que evoluí imenso enquanto docente e profissional do desporto dado que nunca tinha tido experiência nem formação em relação às Atividades de Body & Mind e, com isso, tive a necessidade de estudar e aprender acerca destas atividades.

3.4 Núcleo de Estágio

O meu núcleo de estágio foi constituído por quatro estudantes estagiários do sexo masculino e três professoras do sexo feminino, sendo duas professoras cooperantes e uma professora orientadora.

Todos partilhamos uma forma de pensar comum e um espírito de grupo que nos permitiu ultrapassar com mais facilidade as dificuldades, muitas das quais eram transversais a todos nós. É de salientar a cooperação e o companheirismo que marcaram este ano, tendo existido uma constante entreajuda, troca de opiniões, impressões e até desabafos, que se revelaram fundamentais e benéficos para todos.

O trabalho conjunto desenvolvido no meu núcleo foi particularmente gratificante. O apoio mútuo fortaleceu a nossa coesão, permitindo que nos sustentássemos uns aos outros em momentos de adversidade e de menor motivação. As trocas de opiniões, os treinos das diferentes competências, a construção de ideias para uma prática mais eficaz e os momentos de planeamento coletivo tornaram o processo mais enriquecedor, tendo a boa comunicação entre todos permitido que cada elemento do núcleo contribuísse de forma muito positiva para uma evolução conjunta.

No geral, esta experiência reforçou valores de trabalho em equipa que considero essenciais e proporcionou momentos de aprendizagem e convivência extremamente gratificantes.

4. Área 1 - Prática Pedagógica: Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem

4.1 Enquadramento Concetual

4.1.1. A Educação Física

Esta disciplina para além de se destacar por ser das únicas que está presente em todo o ensino obrigatório dos alunos (1.º ano ao 12.º ano) é a única que promove o desenvolvimento do ser humano de forma holística, integrando o domínio cognitivo, motor e psicossocial. É uma disciplina que tem, então, grande interesse em compreender as habilidades motoras e as suas capacidades bem como os processos relacionados com a tomada de decisão.

Por outro lado, na EF também são aprimoradas capacidades motoras como o equilíbrio, agilidade, força, coordenação que se tornam essenciais para o dia a dia em ações como andar, correr, saltar, agachar para agarrar algo, subir escadas entre outras ações como referem Cotrim et al. (2011), sendo de igual forma salientado por Delors (2018, cit. por Alves, 2024). Reforçando esta ideia, a literacia física é algo que se aprende, não sendo um dom natural com que se nasce para a prática da atividade física. Para isso, as aprendizagens escolares, nomeadamente na disciplina de EF, são muito importantes. (Direção-Geral da Saúde, 2017).

Tal como referido anteriormente, a EF não se foca apenas na vertente motora, tendo uma importância preponderante para o desenvolvimento holístico do aluno.

Para que este desenvolvimento, efetivamente, se concretize, os alunos têm de querer aprender e, para isso, as aulas de EF têm de ser significativas e motivantes para os alunos. Segundo Kretchmar (2006), para a Educação Física ser significativa

as aulas devem incluir interação social, devem ser divertidas, desafiantes e, acima de tudo, a meu ver, devem ser prazerosas. As aulas que consigam integrar estes critérios vão, provavelmente, criar um ambiente de aula mais envolvente e motivador, em que os alunos terão mais vontade em participar e aprender.

Transportando para a prática, procurei assegurar constantemente que as minhas aulas fossem motivantes e que os alunos realmente sentissem que estavam a aprender e a evoluir. Esta progressão não se limitava apenas ao domínio motor, em termos de técnica e tática, mas abrangia igualmente o desenvolvimento emocional e social, promovendo um desenvolvimento holístico tal como defende Boaretto et. al (2024) em que a EF tem um potencial pedagógico enorme e que deve ser avaliado pelo processo educacional como um todo.

Além disso, segundo Lança (2024), competências sociais como a cooperação e o respeito pelo outro revelam-se fulcrais para que os alunos aprendam a viver em comunidade e desenvolvam hábitos de convivência no seu seio, sendo estas competências tão relevantes quanto as de natureza motora. Nesse sentido, procurei envolver os alunos de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, criando planos de aula e exercícios que estimulassem também a criatividade, a autonomia e a cooperação. Um exemplo concreto encontra-se nas aulas de ginástica acrobática, nas quais, após a execução das figuras solicitadas pelo professor, os alunos tinham a liberdade de criar, em grupo, a sua própria figura, que apresentavam posteriormente à turma, promovendo assim a cooperação, autonomia, criatividade, inovação, entre outros aspetos. No final da aula, o professor estagiário incentivava os alunos a partilharem breves comentários sobre o trabalho desenvolvido pelos colegas dos restantes grupos, bem como a realizarem uma curta auto e heteroavaliação. Este momento promovia o espírito crítico e permitia aos alunos verificarem se o trabalho realizado pelo grupo correspondia ao que havia sido solicitado. Tal prática, segundo Lopes e Silva (2009, cit. por Lança, 2024), é essencial para a melhoria do processo de aprendizagem, estando plenamente alinhada com os princípios da aprendizagem cooperativa.

4.1.2. Educação Física: contributo no currículo

A EF assume um papel estruturante e indispensável no currículo escolar, para que os alunos tenham uma formação integral. Atualmente, é considerada como algo adquirido e importante, mas nem sempre foi assim dado que durante muito tempo não lhe eram reconhecidas as enormes potencialidades educativas.

Após alguma reflexão, para mim e, seguramente, para muitos jovens, a atividade física sempre foi algo dado como parte da nossa vida e nunca refletimos muito sobre esta questão. Neste momento, enquanto docente estagiário, sinto a necessidade de refletir sobre este assunto. Efetivamente, muitos jovens apenas realizam atividade física na escola, quer seja por não haver interesse em fazê-lo com mais regularidade, quer seja por não possuírem condições para fazê-lo, por exemplo, de forma federada num clube. A tendência é de que estes jovens que o praticam com regularidade fora do contexto escolar continuem a fazê-lo no futuro após terminar o ensino obrigatório. Pelo contrário, quem não o faz regularmente, muito possivelmente não o fará posteriormente. Assim, a EF no contexto escolar torna-se preponderante para que o gosto pela prática de atividade física possa ser fomentado e que, no futuro, continue. (Matos e Graça, 2004, cit. por Jesus, 2013)

Para além de haver um desenvolvimento das capacidades motoras que, segundo Botelho e Duarte (2004, cit. por Jesus, 2013), são promovidas de forma prazerosa, há também uma promoção dos valores culturais e sociais essenciais para uma vivência em cidadania plena e ativa. Neste âmbito, a dimensão curricular insere a EF no conjunto das finalidades da escola, evidenciando o seu contributo para o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Ministério da Educação, 2017).

Durante o Estágio Profissional, tornou-se evidente que a dimensão curricular exige do professor uma postura crítica e reflexiva dadas as constantes mudanças no contexto educativo, tendo o docente, então, de adaptar as suas metodologias e intervenções, adequando a sua prática pedagógica às necessidades reais dos alunos. Neste sentido, este trabalho colaborativo e interdisciplinar revela-se determinante para que a EF permaneça com um papel relevante e positivo para o

desenvolvimento global dos alunos. Efetivamente, afirma-se como mais do que um espaço de ensino do movimento, onde também há a promoção de cultura, cooperação, responsabilidade social e superação pessoal.

Esta disciplina constitui um espaço privilegiado para a aprendizagem social, no qual através da cooperação e respeito pelas regras, os alunos desenvolvem capacidades de empatia, persistência e responsabilidade pessoal e social, revelando-se fundamentais para a formação de jovens responsáveis e de transferência para outros contextos da vida pessoal.

Assim, a integração da EF no currículo escolar torna-se imprescindível, ganhando ainda maior relevância numa época em que o sedentarismo em jovens é cada vez mais preocupante e um problema crescente, sendo imperativo influenciar de forma positiva os alunos a estilos de vida saudáveis, havendo a promoção do seu bem-estar e saúde, tal como refere Jesus (2013). Enquanto futuro docente, afirmo convictamente que a Educação Física é basilar para o desenvolvimento integral dos alunos.

4.1.3. Papel do professor de EF

Cada professor constrói a sua própria identidade profissional, entendida como o conjunto de valores, práticas e modos de agir que orientam a sua intervenção pedagógica. No caso da EF, essa identidade traduz-se, em grande medida, nos modos de ensinar, os quais resultam das experiências familiares, escolares e profissionais do docente, segundo Dubar (1997, cit. por Cardoso et al., 2016).

O professor de EF deve ter a capacidade de adaptar o ensino reconhecendo as capacidades e individualidades dos seus alunos. Com esta abordagem, o aluno tem um papel ativo no processo ensino-aprendizagem, obtendo assim experiências mais significativas e enriquecedoras para o seu desenvolvimento.

De acordo com Santos et al. (2017), um dos principais objetivos desta disciplina é a promoção de valores e competências essenciais à vida em sociedade, cabendo

aos professores um papel determinante através da implementação de modelos pedagógicos coerentes com esse propósito. Só dessa forma é possível proporcionar experiências significativas e equilibradas que promovam o desenvolvimento motor, cognitivo e sócio afetivo dos alunos.

Muitas das vezes, o professor consegue influenciar os seus alunos para o gosto da disciplina, através de como se envolve e de como integra os alunos na aula, da relação professor-aluno, entre outros. O professor tem, então, o papel de promover o gosto pela atividade física e de influenciar os seus alunos a um estilo de vida saudável, demonstrando que todo o tipo de atividade realizada em contexto de aula pode ser transferido para a vida, para algo que é feito diariamente.

De acordo com Machado (1995, cit. por Galvão, 2002), o professor pode deixar marcas significativas nos alunos, o que demonstra que este não tem apenas a capacidade de ensinar e evoluir os alunos a nível motor. Através das suas aulas, pode ter a capacidade de desenvolver muitos aspetos sociais dos alunos, dado que a EF é uma via muito mais acessível para fazê-lo do que propriamente disciplinas mais teóricas.

Silva (1992, cit. por Galvão, 2002) afirma que, após uma revisão de literatura, há três características comuns nos professores bem sucedidos, sendo essas: o domínio do conteúdo, devendo estar completamente seguro dos conteúdos que irá lecionar para que os alunos possam aprender; o envolvimento e apropriação da realidade dos alunos, em que o professor deve adaptar o seu ensino ao contexto dos seus alunos, promovendo assim um ensino mais individualizado, aumentando, possivelmente, a taxa de sucesso na disciplina e, conseqüentemente, o envolvimento e gosto pela prática das aulas de EF, neste caso; carácter reflexivo do trabalho docente, sendo esta característica extremamente relevante para que o professor possa ajustar metodologias, responder às necessidades reais dos alunos e promover um ensino verdadeiramente significativo, eficaz e humanamente transformador.

Foi com base nestes princípios que, durante o Estágio Profissional, procurei planificar e conduzir aulas, orientando-as para o equilíbrio dos três domínios do

desenvolvimento humano: motor, cognitivo e sócio afetivo. No domínio motor, valorizei a aquisição técnica e tática, respeitando os ritmos individuais; no domínio cognitivo, estimei a compreensão dos conteúdos, a reflexão crítica e a tomada de decisão em situação de prática; no domínio sócio afetivo, promovi a cooperação, o *fair-play*, a motivação e a gestão emocional, componentes essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

4.2 Planeamento

O planeamento é um processo que tem como objetivo delinear e refletir sobre o que se pretende realizar, definindo qual a melhor forma de atingir esse objetivo. Tal como indicam Lopes et al. (2016), este processo é essencial em praticamente todas as formas de organização da vida social humana, pois permite organizar, analisar e refletir sobre possíveis acontecimentos, permitindo antecipar situações e minimizar os problemas do quotidiano, evitando o desperdício de tempo e auxiliando a tomar melhores decisões.

Na educação não é diferente, o planeamento revela-se crucial na medida em que apoia o docente a organizar as suas aulas, a alinhar os objetivos de aprendizagem, a realizar uma avaliação mais eficaz, entre outras funções. Como refere Januário (2017), esta tarefa define-se pelo conjunto de decisões que antecedem a intervenção pedagógica na fase pré-interativa de ensino, podendo ser a curto prazo como, por exemplo, um plano de aula, a médio prazo como, por exemplo, uma Unidade Didática (UD) bem como a longo prazo como, por exemplo, um plano anual. Para este autor, o planeamento assume-se como uma atividade fundamental dado que permite aos docentes guiar as suas ações e enfrentar a imprevisibilidade que caracteriza o processo de ensino.

Para mim, enquanto docente estagiário, este processo de planeamento revelou-se preponderante para a minha prática de ensino, visto que consegui programar antecipadamente tudo o que queria lecionar a nível macro, mas também de um modo mais específico, como nas Unidades Didáticas. Nestas coloquei de

forma pormenorizada o que iria lecionar em cada aula e, assim, todo o processo tinha uma sequência lógica, conseguindo abordar todos os pontos que considero fundamentais. Januário et. al (2015) referem ainda que este processo é essencial para os professores estagiários que, efetivamente, são inexperientes na profissão, pois reduz a incerteza, a ansiedade, simula todo o processo de ensino e a intenção do professor, aumentando também a eficácia pedagógica.

Ao planear uma aula conseguimos controlar de melhor forma as categorias didáticas que estão inerentes em todas as aulas, nomeadamente o clima de aula, a gestão de aula, a disciplina e a instrução. Permite-nos, por exemplo, prevenir comportamentos fora da tarefa dos alunos, aumentar o tempo de empenhamento motor, gerir de melhor forma o tempo de aula, entre outros aspetos. Assim, para um professor, o planeamento transforma o ensino em algo mais organizado, intencional e eficiente, garantindo que os alunos aprendam melhor e que o próprio professor trabalhe de forma mais segura e confiante. Constitui-se, então, uma mais-valia e nunca uma exigência, pois só o será se não for compreendido tal como refere Moreira (2008).

4.2.1. Plano Anual

Neste seguimento, o planeamento anual que elaborei foi orientado por documentos fundamentais no processo de ensino, designadamente as Aprendizagens Essenciais (AE) de Educação Física do 11º ano, o PASEO, o Plano Anual de Atividades da Escola (PAA), a Matriz curricular do curso técnico de desporto e o *Roulement* de espaços do presente ano letivo. Assim, procurei conjugar os documentos orientadores curriculares de âmbito nacional com os documentos que regulam a prática de ensino da EBSAAS, garantindo coerência e alinhamento entre as orientações curriculares e a realidade da escola.

Tanto os Programas Nacionais de EF como as AE apresentam uma flexibilidade que se revela fundamental para o trabalho docente, permitindo ao professor ajustar e adaptar o processo de ensino-aprendizagem à realidade

concreta da turma. Neste sentido, após analisar os diferentes fatores que influenciam a preparação do ano letivo, o docente toma decisões pedagógicas alinhadas com o contexto observado. Deste modo, o planeamento anual funciona como uma ferramenta dinâmica e flexível, orientando a organização das Unidades Didáticas e a elaboração dos planos de aula ao longo do ano. Efetivamente, como referem Ponte et al. (2015, p. 27), “uma aula insere-se, naturalmente, numa unidade de ensino e esta dentro de uma planificação anual de longo prazo”. Nesta perspetiva, a articulação entre estes diferentes níveis de planeamento revelou-se fundamental para assegurar coerência, continuidade e eficácia em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na turma de 11.º ano, pertencente ao Curso Profissional Técnico de Desporto, existe uma divisão da disciplina de Educação Física em cinco módulos, cujo cumprimento exige um controlo rigoroso da carga horária atribuída a cada um. Dado que, no ano letivo em causa, estavam destinadas 47 horas à disciplina de Educação Física, tornou-se necessário assegurar que a distribuição dessas horas pelos diferentes módulos fosse respeitada de forma minuciosa.

O primeiro módulo deste ano correspondeu aos “Jogos Desportivos Coletivos II”. Em articulação com a professora cooperante e com a própria turma, foi dada aos alunos a liberdade de escolherem a modalidade a lecionar, tendo o Andebol sido eleito através de uma votação. Contudo, após a primeira aula e após reflexão conjunta com a professora cooperante, concluímos que, considerando o espaço disponível e o nível elevado da turma, em virtude de muitos alunos serem praticantes da modalidade, seria mais adequado proceder à sua alteração. Esta decisão visou não só reforçar a motivação dos alunos nas aulas, como também garantir uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Assim, ficou definido que a modalidade a lecionar seria o Voleibol, escolha que também foi influenciada pelo *roulement* de espaços, uma vez que, durante 11 semanas, o espaço disponível nas aulas de terça-feira correspondia ao pavilhão norte, no qual a rede de voleibol se encontrava montada. Este módulo tinha a carga horária de 16h, que correspondia a 16 aulas.

O segundo módulo correspondeu a “Ginástica II” no qual foi abordada a Ginástica Acrobática, pois no ano anterior havia sido lecionada a Ginástica de Solo e, segundo as Aprendizagens Essenciais, podia ser lecionado a ginástica de solo, de aparelhos ou a acrobática. Este módulo teve a carga horária de 11h, tendo correspondido a 11 aulas.

O terceiro módulo correspondeu a “Atletismo/Raquetas/Patinagem II” com a carga horária de 9h correspondendo a 9 aulas. Neste módulo, juntamente com a professora cooperante, decidimos que seria lecionado o Badminton, decisão essa igualmente influenciada pelo espaço que estava previsto para as aulas de quinta-feira, o Pavilhão Sul, que é um pavilhão novo, mais pequeno e destinado a esta modalidade.

O quarto módulo foi destinado ao módulo “Dança II” com a carga horária de 7h que corresponde a 7 aulas. Neste módulo foram lecionadas as danças tradicionais.

Por fim, o quinto módulo correspondeu a “Atividades Físicas/Contextos e Saúde II” com uma carga horária de 4h correspondente a 4 aulas.

Relativamente à turma de 10º ano, também pertencente ao Curso Profissional Técnico de Desporto, lecionei o módulo “Metodologia das Atividades de Ginásio - Body & Mind”, planeamento que foi feito em conjunto com a professora cooperante. Neste módulo, foram abordadas as atividades de Pilates, Yoga, Tai Chi e Body Balance, sendo que este módulo teve a duração prevista de 50h, ou seja, 25 aulas com 2h de duração. Este planeamento teve uma maior dificuldade pelo facto de ser um módulo que conjugava a leção de aulas teóricas e práticas. Face ao exposto, tive de compreender que tipo de atividades iria abordar bem como qual a importância destas no módulo, com o intuito de haver uma distribuição lógica das horas pelas diferentes atividades.

4.2.2. Reflexão sobre o planeamento

A planificação deste ano letivo representou um ponto de partida fundamental para a organização da prática pedagógica, sendo um referencial para o trabalho que seria desenvolvido ao longo do ano letivo, pois como refere Bossle (2002), não é possível imaginar uma ação pedagógica sem planeamento. Este documento, de maneira nenhuma, era rígido, sendo apenas um veículo de antecipação das intenções pedagógicas, estruturação dos conteúdos a lecionar e de delinação de objetivos. Através deste, foram sustentadas as decisões que seriam tomadas até o término do ano letivo, algo que também já é defendido há décadas por Alujas (1980, citado por Bossle, 2002). A elaboração desta planificação foi feita em articulação com a Professora Cooperante de forma a garantir coerência e continuidade ao longo do processo educativo, mas também através de trocas constantes de ideias com o meu par de estágio, tendo se constituído uma parte fundamental deste processo.

Ainda assim, ficou evidente que este é um processo que, por vezes, exige alguma flexibilidade e capacidade de adaptação, pois um planeamento, efetivamente, não deve ser rígido. Cabe ao professor conseguir adaptar este processo de ensino, caso necessário, seja por constrangimentos de espaços de aula, disponibilidade de material ou integração dos alunos noutras oportunidades de aprendizagens práticas que são enriquecedoras para a sua aprendizagem.

No que respeita à turma de 10.º ano, em que foi lecionado o módulo de Atividades de Ginásio, o planeamento inicial foi integralmente cumprido, não tendo sido necessário proceder a alterações significativas. Tal deveu-se ao facto de esta turma desenvolver exclusivamente conteúdos em contexto de ginásio, não estando previstas atividades externas ou projetos complementares que implicassem reajustes à calendarização definida no início do ano letivo.

Já na turma de 11.º ano, a realidade revelou-se distinta. Ao longo do ano surgiram oportunidades de participação em atividades de grande relevância formativa, que enriqueceram significativamente a experiência dos alunos e

ampliaram o seu contacto com o contexto desportivo internacional. Considerando o valor pedagógico destas experiências, optou-se por integrá-las no percurso formativo da turma, ainda que tal implicasse ajustes ao planeamento inicial.

Uma dessas iniciativas foi a visita de estudo ao Complexo Desportivo da Ribeira Brava, onde os alunos tiveram a oportunidade de assistir ao Campeonato da Europa de Atletismo de Masters. Esta experiência revelou-se particularmente significativa, não apenas pelo contacto direto com uma competição de dimensão europeia, que é distinta da perceção pela televisão, mas também pelo facto de uma professora da escola participar na prova, reforçando a proximidade e identificação dos alunos com o evento. A observação *in loco* permitiu-lhes compreender dinâmicas organizativas, competitivas e humanas, que dificilmente seriam apreendidas de outro modo.

Contudo, a integração desta visita implicou ajustes na UD de Badminton. Foi necessário encurtar duas aulas previstas e reorganizar os conteúdos inicialmente delineados, nomeadamente reduzindo o tempo destinado ao ensino do remate e do amorti. Esta reorganização obrigou a concentrar determinados conteúdos numa única aula e a antecipar a realização do torneio de 1x1. Pelo facto desta atividade não estar prevista inicialmente, esta alteração reforçou a necessidade de adaptação constante por parte do professor.

Posteriormente, no segundo semestre, os alunos tiveram ainda a oportunidade de participar como voluntários no Campeonato da Europa de Polo Aquático, realizado no Complexo das Piscinas da Penteada. Esta experiência assumiu um carácter ainda mais envolvente, uma vez que os alunos não se limitaram à observação, mas integraram ativamente a organização do evento. O contacto direto com atletas, árbitros e restantes elementos organizativos proporcionou-lhes uma vivência concreta do desporto de alto nível, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais, organizacionais e cívicas. Além disso, conseguiram ter contacto, apesar de não ser de forma prática, com uma modalidade da Natação que não é lecionada de forma tão frequente ou até nunca é lecionada na Educação Física, principalmente por falta de espaços e de material. Através de momentos de diálogo informal, tornou-se evidente que a experiência

enquanto voluntários contribuiu para uma aprendizagem efetiva das regras do Polo Aquático, reforçando a importância do contacto direto com o contexto competitivo como complemento ao ensino formal.

A participação nesta iniciativa implicou, por sua vez, à adaptação da UD de Dança, inicialmente estruturada para sete aulas, que passou a desenvolver-se em seis. Foi necessário reajustar os conteúdos previstos, concentrando numa mesma aula conteúdos como o coral, o contraste, o canon e subgrupos, de modo a assegurar que os alunos dispusessem de tempo suficiente para a criação e apresentação da coreografia final, mantendo a qualidade do processo e garantindo condições adequadas para a avaliação.

Em síntese, enquanto na turma de 10.º ano o planeamento decorreu conforme previsto, na turma de 11.º ano foi necessária uma gestão mais flexível, com reajustes nas Unidades Didáticas de Badminton e Dança. Estas adaptações reforçam a ideia de que o planeamento constitui um instrumento orientador da ação pedagógica, mas não um documento rígido ou imutável. A prática docente exige capacidade de leitura do contexto, tomada de decisão fundamentada e adaptação constante, garantindo que as oportunidades formativas que emergem ao longo do ano sejam valorizadas sem comprometer a coerência do processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Realização da prática profissional

4.3.1. As primeiras impressões

O início das aulas foi um momento que aguardava com alguma ansiedade, pois seria um início de um novo capítulo da minha vida, uma nova experiência, mas também um momento culminante de todos os anos de formação. Por um lado, sentia uma alegria enorme por estar tão perto de entrar neste mundo profissional, mas por outro lado alguma apreensão pela responsabilidade que este estágio

acarreta, aliado aos meus treinos de futebol nas equipas de sub-11 e sub-19, à cooperação com um clube da Liga 3 no departamento de *scouting* e, obviamente, à minha vida pessoal. Com isto, houve a necessidade de organizar o meu tempo de forma meticulosa de modo a conseguir responder com sucesso a todos os desafios que ia encontrar neste novo ano letivo/época desportiva.

As primeiras aulas tiveram um peso muito importante no que seria o guião deste ano letivo, principalmente por ser um momento de conhecimento dos alunos, de estabelecer uma relação positiva entre professor e alunos tal como das regras a seguir ao longo de todo o ano. Consegui criar uma relação positiva com os alunos, tendo consequências benéficas nas aulas, especialmente na disciplina e no clima de aula. Este ambiente, tendencialmente positivo e cooperante, contribuiu para a criação de condições mais favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Este ambiente positivo foi mais determinante para a turma do 10º ano do que para a do 11º ano, visto que esta primeira era uma turma muito diversificada tanto a nível atitudinal como a nível de empenhamento motor. Alguns alunos demonstravam um bom comportamento, mas um conjunto de alunos apresentavam ações menos positivas, conseguindo influenciar alguns para comportamentos fora da tarefa e indesejáveis, segundo o que foi abordado em conselho de turma. Considero que este início positivo foi determinante para manter os alunos sempre envolvidos na aula, promovendo uma ligação constante aos conteúdos e potenciando ao máximo a aprendizagem nas minhas aulas de Atividades de Ginásio – Body & Mind. Isto porque trata-se de um módulo bastante específico, que poderia não ir ao encontro das preferências da maioria dos alunos, uma vez que integra modalidades como o Yoga, o Tai Chi, o Pilates, entre outras, que exigem muita concentração, controlo corporal e uma abordagem mais introspetiva.

Refletindo sobre esta fase inicial, da lecionação das aulas em si, sentia que ministrar este módulo de Body & Mind, de uma forma teórica principalmente, seria um enorme desafio para mim, visto que nunca possuí um grande à vontade em apresentações orais na sala. Por outro lado, sentia-me significativamente mais

confortável na leção de aulas práticas, sendo este o contexto em que demonstrava maior segurança e confiança.

Foram, então, momentos de muita aprendizagem, onde me reinventei, desde o estudo intensivo do Pilates ao Tai-chi, mas também pude refletir acerca de estratégias de leção de aulas teóricas. Neste sentido, implementei, maioritariamente, aulas invertidas, apelando frequentemente à intervenção dos alunos e à sua reflexão crítica, tornando as aulas mais dinâmicas e menos expositivas.

“Inicialmente, estava apreensivo por lecionar uma aula de carácter teórico, receando que pudesse tornar-se demasiado expositiva e pouco apelativa para os alunos. No entanto, as estratégias que preparei previamente, com recurso ao questionamento, atividades interativas e trabalho em grupo, revelaram-se eficazes, permitindo-me manter os alunos interessados, participativos e envolvidos na aprendizagem.”

Reflexão aula n.º 2 (26/09/2025) | Tema: Atividades de Ginásio – Body & Mind

Em relação à turma do 11º ano, ficou evidente desde o início que era uma turma que, a nível atitudinal, não iria causar qualquer tipo de problema, por serem alunos muito bem-educados e pela sua pré-disposição para a prática das aulas ser sempre grande.

Revelaram um nível de empenhamento motor acima do comum, o que tornava as aulas mais dinâmicas, permitindo também o aprofundamento de conteúdos complexos que, numa turma de Educação Física num nível normal não seria possível explorar como, por exemplo, o 6vs6 no voleibol. Deste modo, uma preocupação inicial foi de como tornar as aulas mais motivantes, visto que os alunos já demonstravam muita facilidade em realizar os conteúdos que iria abordar, tendo de utilizar estratégias para torná-las mais desafiantes. Assim sendo, decidi utilizar o Modelo de Educação Desportiva, dado que incute um carácter bastante competitivo às aulas e, sendo uma turma Técnico de Desporto, se os

índices de competitividade e empenhamento já eram altos, aumentaram consideravelmente.

“Além disso, o MED tem-se revelado uma ferramenta pedagógica de grande valor, pois tem aumentado substancialmente a motivação e o empenho dos alunos, especialmente nos momentos em que o conteúdo é mais técnico ou tático e poderia, de outro modo, gerar menor interesse dado que a maioria do nível dos alunos é grande. O caráter competitivo e cooperativo introduzido através das pontuações e desafios intergrupais tem contribuído para manter os alunos focados, participativos e comprometidos com os objetivos da aula.”

Reflexão aula n.º 5 (14/10/2025) | Tema: Voleibol

4.3.2. Modelos Pedagógicos

Ao longo deste ano letivo utilizei diferentes modelos de ensino nas minhas aulas, sendo estes o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), o Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982) e o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine & Stevens, 1986), diferenciando-se tendo em conta a modalidade e as necessidades que senti no processo ensino-aprendizagem.

O MED tem como principal objetivo incutir aos alunos um maior sentido de responsabilidade e autonomia, desenvolvendo-os de forma holística, ou seja, não apenas de forma motora, sendo essa uma visão antiquada e muita redutora das potencialidades da Educação Física, mas como referem Pereira et al. (2013) formar a nível motor e desenvolver alunos literatos e entusiastas.

Este modelo de ensino foi realizado na minha turma de 11º ano, na modalidade de Voleibol. Para além dos objetivos técnico-táticos, senti a necessidade de estimular a cooperação, a relação inter-grupal e o entusiasmo dos alunos na prática. Apesar da turma apresentar um nível motor acima do esperado, como já referi anteriormente, considerei relevante precaver uma possível falta de motivação ao longo da UD, através de competição com classificação, evento culminante com entrega de prémios, criação de nome da equipa, grito de equipa e

equipamentos, entre outros, dado que o Voleibol já havia sido lecionado no ano letivo anterior. Além disso, pretendi também que desenvolvessem a cooperação e a relação entre a turma, dado que haviam alunos muito extrovertidos, mas por outro lado, também alguns alunos introvertidos.

Nesse sentido, foram constituídas quatro equipas heterogêneas tendo os alunos de criar o nome da equipa, grito e escolher uma cor que os representasse, promovendo desde logo um sentimento de presença a um grupo e um maior envolvimento. Esta seleção das equipas foi realizada de forma criteriosa, uma vez que, desde o início, identifiquei alguns alunos mais isolados e introvertidos. Por conseguinte, procurei integrá-los em grupos com colegas mais extrovertidos, capazes de promover um maior sentimento de pertença e inclusão, favorecendo assim a sua participação e envolvimento nas atividades.

Ao longo das aulas procurei que a maioria dos exercícios incluísse um sistema de pontuação, incentivando a competição constante que, provavelmente, resultaria num maior foco nas tarefas.

Com esta abordagem, senti que os alunos estavam sempre motivados para a prática, contribuindo com muito entusiasmo nas atividades propostas. A existência de um prémio final, que seria entregue na última aula, representando o evento culminante do MED, contribuiu para que os alunos se mantivessem empenhados ao longo da unidade, sendo esse aspeto até referido por alguns alunos após a conclusão da Unidade Didática.

De modo a incluir sistematicamente os alunos neste processo, e tornando a competição o mais transparente possível, no final da aula era divulgada a pontuação de cada equipa, permitindo que acompanhassem a evolução da mesma na competição global da turma. Paralelamente a esta competição de equipas, o capitão de cada uma destas tinha a responsabilidade de, no final da aula, eleger o aluno com melhor desempenho na mesma. Este procedimento visou valorizar a avaliação entre pares, culminando na eleição do aluno com melhor desempenho ao longo da UD, decisão tomada pelos próprios colegas que, por estarem diretamente envolvidos na prática, detinham uma perceção mais próxima das

dificuldades e contributos de cada elemento, retirando de igual forma os sentimentos de injustiça dos alunos perante o professor.

No término desta UD realizou-se o evento culminante, acompanhado da respetiva entrega de prémios. Considero que os alunos valorizaram significativamente este momento, sobretudo pelo facto de terem sido elaborados manualmente pelo professor, o que lhes conferiu um maior significado.

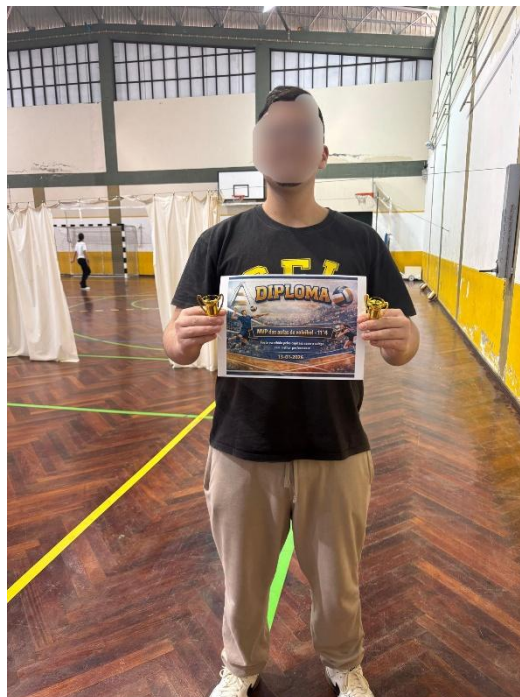


Figura 1- Aluno eleito com melhor desempenho



Figura 2 - Equipe 1º Lugar (Cosme Damião)



Figura 3 - Equipe 2º Lugar (Diva e Mosqueteiros)



Figura 4 - Equipe 3º Lugar (Confusas FC)



Figura 5 - Equipe 4º Lugar (Invencíveis)

Em relação ao modelo TGfU, este tem como objetivo desenvolver a compreensão do jogo e das ações técnico-táticas dos alunos em situação de jogo, estimulando-os a resolver problemas neste contexto (Graça e Mesquita, 2007). Na

minha perspectiva, esta abordagem foi bastante relevante para o ensino do voleibol e do badminton, pois são modalidades em que o jogo é a parte da aula que os alunos mais valorizam e, ao ensinar através do jogo, aferi que os alunos se apresentavam recorrentemente cativados ao longo das aulas, com elevados níveis de envolvimento e de empenhamento motor.

Além disso, foi possível trabalhar, em contexto de jogo, habilidades técnicas que, numa abordagem mais tradicional, podem ser desenvolvidas de forma analítica, privilegiando a repetição dessa habilidade de forma sistemática. Contudo, através de uma modificação por exagero em ambas as modalidades, mais precisamente na pontuação, foi possível orientar os alunos para a execução frequente das habilidades técnicas pretendidas, de forma implícita.

No caso do Badminton, esta estratégia revelou-se eficaz, visto que os alunos passaram a realizar, de forma sistemática, o batimento pretendido sem se sentirem obrigados a fazê-lo de forma isolada e descontextualizada. Assim, procurei encaminhar os alunos para a execução da habilidade técnica de forma subtil e integrada no jogo. Por exemplo, numa das aulas foi realizado jogo, no qual se pontuassem através do *amorti* conquistavam 5 pontos, incentivando de forma natural à utilização deste batimento.

Após o término destas UD, refletimos em conjunto, tendo os alunos considerado que ao ensinar através do jogo, as aulas tornavam-se muito mais dinâmicas com elevados níveis de empenhamento motor e significativamente mais motivantes, ao invés de experiências anteriores com abordagens mais tradicionais.

O terceiro modelo utilizado foi o MID, que segundo Mesquita e Graça (2015), apresenta benefícios em habilidades motoras de contexto fechado. Neste modelo, há uma monitorização dominante do professor, em que toda a atividade está centrada nele, assumindo todas as decisões. Segundo Lopes (2012, cit. por Costa et al., 2021), o MID tem dois objetivos centrais, sendo estes promover uma aprendizagem genuína das regras da modalidade e desenvolver competências técnicas nos alunos. Para tal, o professor desempenha um papel ativo,

selecionando e controlando as tarefas, num ambiente altamente estruturado que garante o envolvimento constante dos alunos nas atividades propostas.

Este modelo foi aplicado na modalidade de Ginástica, tendo-se revelado particularmente adequado face às exigências da mesma. Senti a necessidade de exercer um maior controlo da aula e sobre o processo ensino-aprendizagem, dado que o risco de lesão associado a esta modalidade é acrescido. Na minha perspectiva, deve ser lecionada num ambiente mais calmo e controlado em que o professor tem o controlo integral da aula.

4.3.3. Aulas de Atividades de Ginásio

Ao longo deste ano letivo fiquei responsável por lecionar as aulas da turma do 10.º ano, no módulo de Metodologia das Atividades *Body & Mind*. Estas modalidades diferenciam-se da atividade física tradicional, pois não focam apenas na performance, força ou resistência, mas também na consciência corporal e no equilíbrio mental, afirmando-se, desde o primeiro momento, como uma realidade nova para mim, uma vez que não correspondiam a atividades habituais, tanto a praticar como a lecionar. Ao longo deste módulo introduzi e aprofundei modalidades como o Pilates, *Yoga*, *Tai-chi* e *Body Balance*, que têm vindo a ganhar cada vez mais destaque no contexto do exercício físico. Contudo, nem todos tiveram ainda a oportunidade de as experienciar ou de conhecer, de forma aprofundada, as suas características e objetivos.

Estas modalidades representaram uma novidade para mim, uma vez que fazia parte do grupo de indivíduos que nunca tinha praticado nenhuma destas, sendo então o meu conhecimento teórico e prático pouco aprofundado. Para além da falta de experiência nesta vertente, fui confrontado com algo que não estava muito confortável e nunca tinha feito, lecionar aulas teóricas. Neste sentido, foi uma dupla preocupação, dado que não estava muito à vontade em lecionar aulas teóricas, visto que durante a minha formação apenas tinha feito apresentações curtas em algumas Unidades Curriculares, não tendo sido preparado para lecionar

uma aula teórica. No mesmo seguimento, numa fase prematura do ano letivo, não me sentia preparado para lecionar aulas de Pilates, *Yoga*, *Tai-chi*, entre outros, pois ao longo da minha licenciatura e mestrado nunca tinha tido formação para tal. Neste sentido, deu-se a necessidade de procurar informação e estudar de forma minuciosa os conteúdos para que pudesse transmitir aos alunos o melhor conhecimento possível, para além de fomentar o interesse por estas atividades, que não são as mais comuns por terem um ritmo muito calmo e foco na respiração e equilíbrio mental.

O processo de pesquisa constante e o estudo aprofundado, que senti necessidade de realizar ao longo do estágio, contribuíram de forma muito significativa para a minha evolução, não apenas enquanto professor, mas também enquanto profissional da área do desporto. A exigência de lecionar conteúdos que ultrapassavam o âmbito tradicional da EF obrigou-me a alargar conhecimentos e a investir na minha própria formação, algo que considero ter sido igualmente enriquecedor a nível pessoal.



Figura 6 - Aula de Pilates

No que diz respeito às aulas teóricas, reconheço que configuraram um dos maiores desafios deste percurso. Inicialmente, sentia alguma insegurança, sobretudo por não possuir grande experiência na condução de aulas de carácter

mais expositivo, sendo essa preocupação, inclusive, partilhada com a professora cooperante. Contudo, à medida que fui aprofundando o estudo dos conteúdos e preparando de forma criteriosa cada aula, comecei a sentir-me progressivamente mais confiante, compreendendo de forma clara que o conhecimento sólido do conteúdo é um pilar essencial da prática docente, permitindo ao professor ensinar com segurança, clareza e rigor.

Procurei que estas aulas não se limitassem a momentos exclusivamente expositivos. Inspirado nas aulas teóricas dos meus professores ao longo do mestrado, optei por colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem, recorrendo a estratégias como a aula invertida, momentos de questionamento e dinâmicas de discussão e debate. A intenção foi transformar a aula num espaço de diálogo, fomentando a participação ativa dos alunos e evitando que assumissem um papel meramente passivo, o que também auxiliava a me sentir mais à vontade. A meu ver, quando os alunos são envolvidos no processo, a aprendizagem torna-se mais significativa, interessante e relevante. Para reforçar a consolidação dos conteúdos, introduzi regularmente pequenas atividades práticas, como exercícios de verdadeiro ou falso, trabalhos em grupo e outras tarefas colaborativas. Estas estratégias exigiram da minha parte uma constante reinvenção e criatividade, mas permitiram tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras.

Atualmente, sinto que esta experiência representou uma evolução muito clara no meu percurso. Se, numa fase inicial, as aulas teóricas eram motivo de ansiedade e desconforto, com o tempo passaram a ser momentos que lecionava com naturalidade e até com prazer, algo que não antecipava no início do estágio. Considero, por isso, que esta etapa contribuiu para uma formação verdadeiramente integral, não apenas ao nível das aulas práticas de EF, mas também noutras vertentes pedagógicas. Sinto-me, depois desta experiência, um professor mais completo, mais seguro e mais preparado do que no início deste percurso.

4.3.4. Relação com a turma

A experiência que adquiri ao longo de quatro anos como treinador permitiu-me desenvolver um conjunto de competências relevantes, nomeadamente ao nível da gestão de grupos, da relação interpessoal e da liderança. Estas competências contribuíram para que me sentisse mais confortável em assumir o papel de figura principal na aula e turma. Ao longo deste processo, fui capaz de estabelecer uma relação positiva entre treinador e jogador e, posteriormente, transferir essa capacidade para o contexto escolar, promovendo uma relação saudável entre professor e aluno. Tal contribuiu para a criação de um clima de aula positivo, no qual os alunos se sentiam à vontade, mas compreendiam claramente a diferença de papéis e reconheciam quem detinha a liderança e o controlo da aula.

As duas turmas com as quais trabalhei apresentavam características bastante distintas. A turma de 11.º ano era constituída por alunos que demonstravam, de forma geral, um elevado nível de maturidade e responsabilidade. Tratava-se de um grupo de adolescentes sensatos, que compreendiam a importância de manter uma atitude de respeito perante o professor e de empenho na realização das tarefas propostas. Mostravam também capacidade para distinguir os momentos em que era possível adotar uma postura mais descontraída daqueles em que era necessário trabalhar com maior seriedade e comprometimento.

Por outro lado, a turma de 10.º ano apresentava características bastante diferentes. Tratava-se de um grupo mais jovem, composto maioritariamente por pré-adolescentes, no qual estavam identificados alguns problemas comportamentais, situação que já havia sido sinalizada no Conselho de Turma desde o início do ano letivo. Esta caracterização refere-se à maioria dos alunos, existindo também um pequeno grupo que não se enquadrava nestas dificuldades.

Tendo consciência destas diferenças entre as turmas, procurei adaptar a minha postura pedagógica a cada contexto. No caso da turma de 10.º ano, desde o início senti necessidade de assumir uma postura mais autoritária, estabelecendo

regras claras de funcionamento das aulas. Esta estratégia revelou-se importante para garantir um ambiente de trabalho estruturado e prevenir possíveis comportamentos disruptivos. Após algumas semanas, procurei também demonstrar alguma abertura para conversar com os alunos antes e após as aulas, abordando temas diversos, tentando perceber se seria possível construir uma relação professor-aluno mais próxima. Paralelamente, fui avaliando se os alunos conseguiam distinguir claramente esses momentos informais dos momentos formais de aula.

Com o decorrer do tempo, percebi que, apesar de os alunos se sentirem cada vez mais à vontade comigo, reconheciam perfeitamente a minha posição enquanto líder da aula e não ultrapassavam determinados limites comportamentais. De facto, nunca colocaram em causa a minha autoridade, algo que, segundo relatos partilhados em Conselho de Turma, acontecia com maior frequência noutras disciplinas. Mesmo nas aulas teóricas, que poderiam potencialmente originar maiores dificuldades ao nível do comportamento, nunca senti desafios significativos por parte dos alunos, apesar de reconhecer que se tratava de uma turma com potencial para facilmente destabilizar o funcionamento da aula. Considero, por isso, que a gestão do grupo foi realizada de forma eficaz. Ao longo das cinquenta aulas que lecionei a esta turma, nunca se verificaram situações que comprometessem o funcionamento das mesmas. Procurei sempre cativar os alunos para os conteúdos lecionados, tanto na vertente prática como na vertente teórica, ainda que existissem alguns alunos com níveis de motivação mais reduzidos.

Relativamente à turma de 11.º ano, a realidade foi bastante diferente. Tratava-se de um grupo com um comportamento exemplar, caracterizado por elevados níveis de respeito, responsabilidade e empenhamento nas tarefas propostas. O ambiente de aula era, de forma consistente, muito favorável ao processo de ensino-aprendizagem, não sendo necessário adotar uma postura tão autoritária como na turma de 10.º ano.

Desta forma, concluo que a minha postura inicial com ambas as turmas foi necessariamente distinta. No caso da turma de 10.º ano, numa fase inicial, adotei

uma postura mais autoritária, que posteriormente se foi tornando mais flexível à medida que a relação pedagógica se consolidava. Já na turma de 11.º ano, ao longo de todo o ano letivo, não senti necessidade de recorrer a uma postura autoritária, uma vez que os alunos demonstravam desde o início um nível de maturidade que favorecia o bom funcionamento das aulas, não se verificando comportamentos fora da tarefa ou atitudes disruptivas.

4.3.5. Avaliação – dificuldades e reflexão

A avaliação é, sem dúvida, um dos momentos mais exigentes de todo o ano letivo, desde a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, a avaliação sumativa e, por fim, o culminar de todo este processo, as reuniões de avaliação. Avaliar em EF não se resume apenas ao domínio motor, são incluídas as componentes cognitivas e socioafetivas, fundindo-se e estando diretamente ligadas (Darido, 1999 cit. por Bratfische, 2003), tornando o processo mais complexo, principalmente para um professor estagiário. Segundo o autor supracitado, os professores devem avaliar os alunos comparando a sua fase inicial e como se encontra no momento, evitando tabelas e padrões pré-estabelecidos.

A avaliação na educação remete para a obtenção de informações relativamente à qualidade e eficácia do processo ensino-aprendizagem. Esta ação constitui um importante instrumento de reflexão para o professor, permitindo analisar se as suas estratégias têm sido adequadas aos seus alunos, tal como refere Saunders (2010, cit. por. Gonçalves, 2018). Do mesmo modo, Balnchard (2003, cit. por Gonçalves, 2018) afirma que a avaliação tem a finalidade de aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos com o intuito de orientá-los para novas aprendizagens, realizar um balanço de acordo com os objetivos previstos bem como reajustar o processo ou adaptá-los para superar as suas dificuldades. Santos (2006) vai ao encontro dos autores referidos anteriormente ao defender que uma das principais funções da avaliação é o controlo dos resultados. Este controlo assume particular relevância na medida em que permite ajustar os métodos de ensino, garantindo a sua articulação com os objetivos educacionais definidos.

Neste sentido, Moura et al. (2021) referem que o processo de avaliação pode exercer uma influência significativa na eficácia instrucional do professor, tal como na melhoria das aprendizagens e do desenvolvimento dos alunos. Os autores mencionados refletem ainda sobre algumas fragilidades da avaliação na disciplina de EF, pelo facto de alguns professores terem como componente de avaliação a assiduidade ou uso de roupa adequada, que não estão descritos nos objetivos de aprendizagem da disciplina. A inclusão destas componentes pode resultar num questionamento por parte de outros agentes educativos como alunos, pais, entre outros acerca da pertinência da EF para o currículo.

A avaliação diagnóstica e avaliação formativa tiveram um papel fundamental em todo o processo de ensino-aprendizagem. Através da avaliação diagnóstica tive a capacidade de identificar o nível das turmas, das suas dificuldades e potencialidades, apesar de ter um conhecimento prévio através da professora cooperante e pelo facto da mesma ter feito uma análise geral e até individualizada dos alunos. Com esta avaliação foi possível ter um ponto de partida para toda a UD e definir objetivos específicos para a respetiva turma. Mendes (2010,p.23, cit. por Mendes, 2019) refere que a Avaliação Diagnóstica tem como finalidade aferir o estado atual da turma e estabelecer as necessidades prévias para a aprendizagem.

A avaliação formativa assumiu igualmente um papel central na minha prática pedagógica, na medida em que procurei apoiar continuamente os alunos ao longo das aulas, através da disponibilização de feedback regular. Sempre que necessário, esse feedback era também individualizado, permitindo responder de forma mais adequada às necessidades específicas de cada aluno e promovendo, consequentemente, uma evolução mais significativa nas suas aprendizagens. Cardinet (1986, p. 14, cit. por Caseiro, 2008) define a avaliação formativa como a avaliação que pretende orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, localizando as suas dificuldades de modo a ajudá-lo a descobrir os processos permitirão progredir na sua aprendizagem. Em ambas as turmas senti que os alunos demonstravam um interesse genuíno em compreender os aspetos que necessitavam de melhoria, revelando-se recetivos ao feedback fornecido e disponíveis para corrigir as dificuldades identificadas pelo professor.

Uma das minhas principais preocupações no âmbito da avaliação sumativa foi garantir que, ao longo das aulas, bem como na própria aula em que esta era realizada, os alunos tivessem conhecimento dos conteúdos que seriam avaliados e dos aspetos em que deveriam concentrar maior atenção. Assim, conseguiam estar sempre por dentro de todo o processo avaliativo e estar mais perto de atingir os objetivos que pretendiam. Esta clareza que procurei colocar torna as classificações finais menos difíceis e aumenta a compreensão por parte dos alunos, visto que estes têm conhecimento do que será avaliado tal como defendem Kleij et. al (2015, cit. por Moura et. al, 2021).

Em todas as UD lecionadas, no término das mesmas, foram feitas autoavaliação com o intuito de compreender o que os alunos realmente sentiam que tinham realizado ao longo das aulas e o que mereciam obter como classificação final, reforçando a introspeção e análise crítica sobre si mesmo, algo apontado pela literatura como fundamental à aprendizagem (Boud, 1995; Boud & Falchikov, 2007, cit. por Moura et. al, 2021). A heteroavaliação foi estimulada, por exemplo, nas aulas de Voleibol dado que os capitães das equipas tinham a função de eleger o aluno com melhor desempenho em cada aula. Esta eleição era feita no final da mesma, de forma oral, sendo colocada posteriormente pelo professor numa tabela de modo a, no final da UD, traduzir-se num vencedor. Além disso, quando os alunos estavam impossibilitados de participar na aula de Ginástica Acrobática, assumiam a função de fornecer feedback aos colegas relativamente aos aspetos positivos e aos aspetos a melhorar nas apresentações coreográficas realizadas em cada aula. Nos casos em que todos os alunos participavam na aula, era selecionado aleatoriamente pelo professor um ou mais alunos para desempenharem esta tarefa de heteroavaliação. Esta avaliação assumiu um papel relevante no desenvolvimento dos alunos ao nível da capacidade de análise crítica, incentivando-os a formular críticas construtivas. Simultaneamente, promoveu a capacidade de quem recebia o feedback em aceitar e refletir sobre as observações realizadas, contribuindo para uma atitude mais aberta à melhoria e ao desenvolvimento pessoal como ressaltam Black et. al (2004, cit. por Moura et. al, 2021).

4.3.6. Reflexão na profissão docente

Todo o ser humano é um ser reflexivo, independentemente da sua cultura ou contexto social, dado que é essencial refletir sobre os seus atos para garantir uma aprendizagem significativa, tal como defende Ghedin (2012, cit. por Brito, 2020). A reflexão é uma das componentes fundamentais no exercício da docência, principalmente quando se é professor estagiário, por não ter experiência neste contexto. Segundo Carabetta Júnior (2010), a reflexão propicia a construção do conhecimento, dando a possibilidade de novas formas de compreensão e de resolução de problemas, permitindo maior consciência sobre o que se faz.

Ao longo deste ano letivo senti a necessidade de refletir constantemente sobre a minha prática pedagógica, o que me permitiu adaptar e melhorar constantemente o processo de ensino-aprendizagem. Esta reflexão era feita antes da aula, no processo de planeamento, bem como após a aula, de forma a compreender os aspetos positivos e aspetos a melhorar da mesma, pois “deve-se agir para refletir e refletir para agir” (Brito, 2020, p.4). De acordo com a autora supracitada, o educador deve orientar a sua prática pedagógica com base numa reflexão crítica, através da qual analisa e (re)pensa as estratégias e metodologias utilizadas em aula.

Este é, então, um processo fundamental para a melhoria da qualidade de ensino, apesar de ser um desafio para os professores estagiários, fruto da inexperiência. Torna-se exigente compreender em que situação houve determinada falha e de que forma é possível solucionar os aspetos menos positivos ou até aprimorar algum aspeto que esteja adequado, mas que seja passível de melhorias. Tal como salienta Brito (2020), constitui um desafio para o professor olhar retrospectivamente para as suas ações, atribuindo-lhes significado com vista à tomada de decisões futuras mais fundamentadas. Este processo é, de facto, essencial por permitir (re)elaborar e consolidar a prática pedagógica, contribuindo simultaneamente para a melhoria do seu desempenho profissional e para a formação integral dos alunos.

A minha ação pedagógica e as alterações de estratégias implementadas ao longo do processo de lecionação estiveram sustentadas nas reflexões realizadas sobre a prática. Através destas reflexões, foi possível identificar aspetos que não decorreram da forma inicialmente prevista e reconhecer oportunidades de melhoria. Este processo permitiu delinear um conjunto de soluções e ajustamentos pedagógicos, com o objetivo de tornar as aulas mais atrativas e, sobretudo, de potenciar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Estas alterações pós-reflexão ocorreram tanto nas aulas práticas como nas aulas teóricas. Nas aulas práticas, por exemplo, senti que necessitava de estimular a criatividade e autonomia dos alunos para criação de figuras na UD de ginástica acrobática, não sendo apenas o professor a criá-las para os alunos realizarem em aula. Desta forma, procurei prepará-los para a avaliação final, na qual os alunos teriam de elaborar a sua própria coreografia, sendo a criatividade um dos critérios de avaliação. Assim, a partir da quinta aula, os alunos dispunham, nos últimos 15 minutos, de um momento para a criação de figuras consoante o solicitado pelo professor, as quais seriam apresentadas à turma no final da mesma.

“Nos últimos vinte minutos da aula, solicitei aos alunos que se reorganizassem em grupos com o objetivo de estimular a criatividade e dar continuidade ao trabalho que irá culminar na avaliação final da unidade didática. Neste momento, foi-lhes pedido que criassem as suas próprias figuras de quatro elementos, que posteriormente apresentaram aos colegas. Esta fase revelou-se particularmente enriquecedora, não só do ponto de vista técnico, mas também ao nível da autonomia e da cooperação entre os alunos.”

Reflexão aula n.º 4 (4/12/2025) | Tema: Ginástica

“Em suma, foram apresentadas três coreografias bastante criativas, resultado do trabalho desenvolvido ao longo das últimas aulas, nas quais o professor proporcionou momentos específicos, entre 15 e 20 minutos, para que os alunos criassem e apresentassem as suas próprias figuras. Esta estratégia

contribuiu significativamente para o desenvolvimento da criatividade e para uma melhor preparação dos alunos para a elaboração da coreografia final.”

Reflexão aula n.º 11 (12/2/2026) | Tema: Ginástica

Quanto às aulas teóricas, após lecionar inúmeras aulas ao 10.º ano, procurei implementar uma outra metodologia de ensino, planeando aulas por estações em que os alunos tinham uma tarefa em cada uma delas e, no final da aula, fazíamos uma reflexão em conjunto de modo a sistematizar a informação. Tendo em consideração que este módulo teórico estava inserido nas aulas de EF, após refletir sobre a primeira aula, decidi que ao trocarem de estações teriam de trabalhar a condição física. No meu ponto de vista, esta alteração tornou as aulas muito dinâmicas em que os alunos estavam mais participativos, interativos e cada vez mais no centro da aprendizagem. Adicionalmente, possibilitou integrar tanto a vertente teórica como a preparação física numa aula que, de forma geral, se caracteriza por permanecer predominantemente sentado durante 50 minutos.

“Considero que foi uma aula bastante dinâmica e participativa, na qual os alunos estiveram constantemente envolvidos nas tarefas propostas. Ficou evidente que uma aula teórica pode ser ativa e interativa, mantendo os alunos motivados e empenhados ao longo de toda a sessão.”

Reflexão aula n.º 2 (5/3/2026) | Tema: AFCS

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

5.1. Corta-Mato

A atividade de corta-mato realizava-se anualmente no primeiro período, tendo, neste caso, ocorrido no primeiro semestre. Estava prevista para dia 29 de outubro, mas devido às condições climáticas foi alterada para o dia 5 de novembro. Era uma iniciativa dirigida a todos os alunos da escola, sendo os participantes

selecionados pelos professores de Educação Física de cada turma. A seleção baseava-se no desempenho demonstrado nas aulas, bem como nos resultados obtidos no teste Vaivém, realizado previamente.

Tratava-se de uma atividade escolar que envolvia todos os docentes do grupo de EF, os quais colaboravam tanto na vertente logística do evento como no controlo e monitorização de toda a corrida. No meu caso específico, fiquei responsável pela contagem de voltas, uma tarefa de dificuldade média, sobretudo na fase inicial da prova, em que a maioria dos alunos passava em grupo. Nesses momentos, era necessário que alguém anunciasse o número do aluno para que eu pudesse registar corretamente a volta em que este se encontrava, evitando assim qualquer erro no número total de voltas percorridas. O número de voltas variava consoante o nível de ensino: os alunos do 5.º e 6.º anos realizavam três voltas, os do 7.º ano ao 9.º ano, quatro voltas e os do 10.º ano ao 12.º ano, seis voltas. Existia ainda uma diferenciação por género, sendo que as alunas, a partir do 7.º ano, efetuavam sempre menos uma volta do que os colegas do sexo masculino.

Foi um momento muito positivo de integração, união e partilha entre toda a comunidade educativa e, em particular, dentro do grupo de EF. Trabalhei em conjunto com o meu colega de estágio e com dois professores na tarefa de contagem de voltas. Considero que foi uma experiência extremamente enriquecedora, que me permitiu compreender de forma mais profunda a dinâmica de organização, cooperação e gestão inerente à realização de uma atividade escolar desta natureza.

5.2. O dia da Educação Física

O “Dia da Educação Física/Festival do Desporto” é um evento que ocorre todos os anos na EBSAAS e que é organizado sob a responsabilidade dos professores estagiários, neste caso, os da FADEUP e da UMa.

Desde cedo, procurámos delinear as nossas ideias para garantir que tudo se processaria da melhor forma, visto que este festival era deveras importante para a

escola e para o grupo de EF. Como pretendíamos que estivesse estruturado com alguma antecedência, começamos meses antes por fazer contactos exploratórios com algumas entidades e grupos desportivos para aferir a disponibilidade destes em colaborar connosco neste dia de atividades. A nossa ideia central era envolver modalidades que não fossem de frequente lecionação na EF e que fossem diversificadas ao longo do dia.

Após reunir com o meu núcleo de estágio, decidimos que deveríamos convidar um grupo de dança pelo facto de ser pouco abordada pelos docentes nas aulas de EF, muito por estes não estarem confortáveis nesta modalidade. Fiquei responsável por contactar um grupo de dança e acabou por ser logo a primeira atividade confirmada, o Salsation. Posteriormente, identificámos que os desportos de combate poderiam ser interessantes, sendo também modalidades em que os alunos manifestam grande entusiasmo por não ser frequente nas aulas. Assim sendo, um dos colegas ficou encarregue de contactar os desportos de combate, tendo conseguido confirmar as modalidades de Judo, Esgrima e Karaté.

Para concluir a manhã de forma marcante, propus o convite ao plantel principal de andebol do Clube Sport Marítimo, com o intuito de dinamizar atividades com os alunos, nomeadamente uma sessão de autógrafos, um momento de questões e respostas e uma atividade de carácter lúdico. A ideia foi logo bem recebida por todo o grupo e outro colega ficou responsável por contactar o clube e acertar os pormenores.

Durante todo o dia foram realizados Jogos Tradicionais, planeados pelo núcleo da UMa. Considerámos pertinente integrar estes conteúdos para que os alunos pudessem contactar com pequenos jogos que os seus descendentes jogavam na sua infância e que, infelizmente, estas práticas se têm perdido ao longo do tempo. Um contratempo que ocorreu foi o cancelamento, no dia anterior ao Festival, das atividades de Karaté o que nos levou a adaptar e colocar os Jogos Tradicionais como alternativa num dos blocos.

A nível de organização e gestão das turmas, decidimos que cada bloco de 50 minutos seria dividido em dois blocos de 25 minutos para que cada turma pudesse

experimentar pelo menos duas modalidades ao invés de ter contacto apenas com uma, em 50 minutos. Considero que esta decisão foi bastante acertada e permitiu uma manhã desportiva muito diversificada aos alunos, tendo até algumas turmas participado em mais do que um bloco de 50 minutos, experienciando mais do que duas modalidades, sendo o feedback destes muito positivo. De modo a facilitar a organização deste dia e a logística das trocas de turnos, foi elaborado um cronograma onde constava a atividade que iria ser realizada, o horário, o local, as turmas participantes, o professor responsável de cada turma bem como quem iria orientar as atividades. Este cronograma foi enviado antecipadamente para os professores assim como colocado na sala de professores e no pavilhão da escola.

Considero que este Festival do Desporto foi um sucesso, pois conseguimos agregar várias modalidades, os alunos envolvidos participaram com muito entusiasmo e, acima de tudo, divertiram-se. Além disso, o feedback dos professores cooperantes e dos demais foi de que o Festival se revelou muito positivo, tendo até a direção da escola ficado agradecida pela oferta do Clube Sport Marítimo, uma camisola oficial com a estampagem “XIV Festival do Desporto EBSAAS”.

Para mim, a organização deste Festival do Desporto possibilitou adquirir competências de organização de eventos desportivos, contactar organizações e ter noção da dificuldade da logística por trás deste tipo de evento. Adicionalmente, fez-me sentir ainda mais pertencente ao grupo de EF.

5.3. Desporto Escolar

A minha contribuição no Desporto Escolar foi feita num registo diferente, fora dos treinos e atividades habituais, isto porque sentia que já estava muito envolvido neste contexto extra escolar e pretendia integrar outro tipo de atividade. Em conversa com uma docente, surgiu a possibilidade de apoiar os ensaios para a festa de abertura do Desporto Escolar, que consistiu numa coreografia em conjunto com várias escolas da nossa Região para a abertura da competição.

A cerimónia de abertura envolve muita preparação desde a formação dos professores responsáveis pelas escolas em que estes têm de aprender previamente a coreografia, inúmeros ensaios, reuniões de preparação para os últimos ensaios, preparação das vestimentas, entre outros.

No primeiro ensaio, o objetivo foi dar a conhecer aos alunos a temática da coreografia, em que foi abordada a transição de um passado marcado por dificuldades, como a emigração forçada, a guerra colonial, a pobreza e a doença, para um percurso de superação coletiva. A mensagem central destacava a importância de sonhar como motor do futuro, celebrando a liberdade alcançada como uma vitória de grande valor. Além disso, neste primeiro ensaio houve um reconhecimento superficial da coreografia e das dinâmicas iniciais da mesma.



Figura 7 - Primeiro Ensaio Desporto Escolar

Após esta primeira abordagem, os ensaios começaram a ser mais intensos e profundos, em que tudo era treinado ao pormenor para que fosse possível proporcionar a melhor apresentação possível. Nesse momento, os alunos já trabalhavam outros momentos da coreografia, incluindo transições com outras escolas, promovendo dinâmicas intergrupais, havendo a participação de todos os ciclos de ensino.



Figura 8 - Ensaio na Ribeira Brava

Já numa fase final dos ensaios, no Estádio dos Barreiros, onde decorreram os ensaios gerais e a tão aguardada cerimónia de abertura, eram ultimados os derradeiros pormenores. Os alunos, provenientes de todos os ciclos de ensino, ensaiavam a coreografia já com os respetivos adereços, numa preparação cuidada para a cerimónia a realizar no dia seguinte.



Figura 9 - Ensaio no Estádio dos Barreiros

A cerimónia de abertura confirmou-se um verdadeiro sucesso, dignificando o trabalho desenvolvido por todas as entidades, professores e alunos envolvidos, que se dedicaram com empenho e sentido de responsabilidade para que o evento decorresse com elevada qualidade, à semelhança do que se tem verificado em anos anteriores. Sinto-me particularmente satisfeito por ter participado na preparação e nos ensaios desta cerimónia do desporto escolar, uma vez que me permitiu adquirir uma perspetiva distinta sobre esta vertente. De igual forma, compreendi, de forma mais aprofundada, todo o processo inerente à sua organização, o que pode ser verdadeiramente importante para o meu futuro profissional.



Figura 10 - Cerimónia de abertura do Desporto Escolar

6. Área 3 – Estudo: Percepção de Eficácia Pedagógica em Professores de Educação Física: Um Estudo Comparativo entre Professores Treinadores e Professores Não Treinadores

6.1 Resumo

O presente estudo teve como objetivo compreender a influência da experiência enquanto treinador desportivo na percepção de eficácia pedagógica dos professores de EF. A investigação incidiu sobre quatro dimensões fundamentais da intervenção pedagógica: disciplina, gestão, instrução e clima. A amostra foi constituída por 59 professores, incluindo professores estagiários e docentes em diferentes fases da carreira profissional, provenientes de diferentes regiões do país. Destes participantes, 52 exerciam ou já tinham exercido funções como treinadores desportivos, enquanto 7 nunca desempenharam essa função. Para a recolha de dados foi utilizado um questionário online composto por questões de caracterização pessoal e profissional, itens organizados segundo as quatro dimensões em estudo e uma questão de resposta aberta. Os resultados evidenciaram que os professores com experiência no treino desportivo apresentaram valores médios superiores em todas as dimensões analisadas, destacando-se diferenças mais evidentes ao nível da disciplina, gestão e instrução. Relativamente à dimensão do clima, apesar de se verificar uma ligeira superioridade dos treinadores, as diferenças quantitativas foram menos expressivas. A análise qualitativa reforçou os resultados quantitativos, evidenciando que os participantes reconhecem a experiência enquanto treinador como uma mais-valia para o desenvolvimento de competências pedagógicas. De forma geral, conclui-se que a experiência no treino desportivo poderá contribuir positivamente para a percepção de autoeficácia e para o desenvolvimento de competências pedagógicas dos professores de Educação Física.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; TREINADOR DESPORTIVO; EFICÁCIA PEDAGÓGICA; CATEGORIAS DIDÁTICAS

6.2 Abstract

The present study aimed to understand the influence of sports coaching experience on Physical Education teachers' perceptions of pedagogical effectiveness. The research focused on four fundamental dimensions of pedagogical intervention: discipline, management, instruction, and classroom climate. The sample consisted of 59 Physical Education teachers, including trainee teachers and professionals at different stages of their careers, from different regions of the country. Of these participants, 52 were currently or had previously worked as sports coaches, while 7 had never performed this role. Data were collected through an online questionnaire composed of personal and professional characterization questions, items organized according to the four dimensions under study, and one open-ended question. The results showed that teachers with sports coaching experience presented higher mean scores across all analyzed dimensions, with more pronounced differences in discipline, management, and instruction. Regarding the classroom climate dimension, although teachers with coaching experience presented slightly higher values, the quantitative differences were less significant. The qualitative analysis reinforced the quantitative findings, highlighting that participants perceive coaching experience as an added value for the development of pedagogical competencies. Overall, it can be concluded that sports coaching experience may positively contribute to teachers' perceptions of self-efficacy and to the development of pedagogical competencies in Physical Education teaching.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; TEACHER; SPORTS COACH; TEACHING EFFICACY; DIDACTIC CATEGORIES

6.3 Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar a influência da experiência prévia como treinador desportivo no desenvolvimento e na prática profissional do professor de EF, em particular ao nível da gestão da aula, da disciplina, da instrução e do clima de aula. Este estudo insere-se no âmbito da Área 3 da Prática de Ensino Supervisionada, procurando articular a investigação científica com a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida em contexto real de ensino.

A docência em EF, sobretudo no início da carreira profissional, caracteriza-se por um conjunto de desafios relacionados com a organização da aula, o controlo do comportamento dos alunos, a clareza da instrução e a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e motivador. Apesar da literatura ainda não ser tão extensa quanto seria desejável, tem vindo a evidenciar uma crescente aproximação entre os papéis de treinador e professor de EF, destacando a existência de competências pedagógicas comuns e a valorização da dimensão educativa do treino desportivo (Gonçalves et al., 2017; Mesquita et al., 2021; Martins et al., 2023). Neste sentido, é possível considerar que a experiência prévia enquanto treinador poderá assumir um contributo relevante para o exercício da docência da EF.

Paralelamente, no contexto desta disciplina, muitos professores apresentam experiências prévias enquanto praticantes ou treinadores desportivos. A atividade de treinador, na minha perspetiva, potencia competências como a liderança de grupos, a gestão do tempo e do espaço, o estabelecimento de regras e rotinas, bem como a transmissão clara de instruções e feedback. Contudo, apesar das semelhanças entre o contexto do treino desportivo e o contexto escolar, a transferência destas competências para o ensino exige processos de adaptação às finalidades educativas da escola e à diversidade de alunos presentes nas turmas, sendo algo que senti que necessidade de adaptar ao longo deste ano.

O interesse pela realização deste estudo surge da experiência pessoal do Estagiário enquanto treinador desportivo ao longo de vários anos, experiência essa

que se revelou particularmente relevante no início da prática letiva. Ao longo das primeiras aulas, foi possível identificar que algumas competências desenvolvidas no contexto do treino, nomeadamente ao nível da gestão do grupo, da comunicação e da organização das atividades, se refletiram positivamente na intervenção pedagógica. No entanto, tornou-se igualmente evidente a necessidade de adaptar estratégias tradicionalmente utilizadas no treino desportivo às exigências pedagógicas do contexto escolar, nomeadamente no que respeita à inclusão, à diferenciação pedagógica e às finalidades educativas da disciplina.

Deste modo, o presente estudo procura compreender se a experiência como treinador pode constituir um fator facilitador no desenvolvimento profissional do professor de EF em início de carreira, contribuindo para uma maior eficácia pedagógica. Para tal, recorreu-se a uma abordagem quantitativa, através da aplicação de um questionário validado que avalia a perceção de autoeficácia docente. A realização deste estudo pretende, assim, contribuir para uma prática docente mais consciente, reflexiva e fundamentada, promovendo o desenvolvimento profissional do Estagiário e o aprofundamento do conhecimento científico na área desta disciplina escolar.

6.4 Enquadramento Teórico

Ao longo dos anos, tem-se assistido, na formação de docentes, a uma crescente valorização e utilização de referenciais e manuais provenientes do treino desportivo em Portugal (Mesquita et al., 2021), o que só vem reforçar as semelhanças que estes dois perfis de educadores podem ter e como se relacionam de uma forma muito semelhante.

De igual modo, diversos estudos têm procurado compreender a relação entre estas duas funções educativas, analisando as suas convergências e especificidades. Neste âmbito, destaca-se o estudo de Gonçalves et al. (2017) que assumiu um papel fundamental à investigação desta temática, analisando concretamente as diferenças e as semelhanças entre o professor de EF e o

treinador desportivo, aferindo que se assemelham ao nível do papel educativo, da liderança, da comunicação pedagógica, da gestão do grupo e da promoção do desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

Relativamente à investigação destes perfis, considera-se que poderão ainda ser desenvolvidos mais estudos e dados comparativos entre os professores e os treinadores. Apesar de serem escassos, destacam-se Drašković et al. (2011, cit. por Gonçalves et al., 2017), que procuraram compreender de forma aprofundada o papel do treinador desportivo. Estes defendem que o treinador assume funções que vão muito além da vertente técnica, sendo simultaneamente professor, consultor e mentor, acompanhando o atleta no seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social. Sustentam ainda a sua relevância na dimensão educativa, mais precisamente, na partilha de conhecimentos e experiências enriquecedoras, fundamentais para uma atuação eficaz no contexto real de prática. Neste sentido, o treinador é frequentemente percecionado como um modelo de referência, líder e psicólogo, segundo Ramírez e Drašković et al. (2002; 2011, cit. por Gonçalves et al., 2017).

O estudo demonstra que este revela-se alguém imparcial, justo e responsável, sendo compreensivo e tolerante com os atletas. Do mesmo modo como o professor, deve cativá-los para a prática desportiva, apesar de terem objetivos diferentes, tais como, aumentar o rendimento da equipa e reunir o maior número de atletas. Assim sendo, segundo os autores supracitados, um treinador deve dominar muito bem os conteúdos, ser dinâmico, criativo e inovador, mas também exigente, visto ter um foco extra que é a competição. À semelhança do professor de EF, o treinador deve assumir a liderança e garantir o controlo do grupo. De facto, é igualmente um agente formador e, como tal, deve acompanhar de forma contínua o processo de desenvolvimento dos seus atletas.

Importa que esteja atento à forma como se relaciona e interage com cada um, assegurando um tratamento justo e equitativo, algo também defendido por Brandão e Carchan (2010, cit. por da Silva et. al, 2021). Os autores afirmam que o treinador deve estabelecer uma relação que promova atitudes positivas e um clima motivacional entre os atletas. Neste sentido, é fundamental que se constitua como

um modelo de referência, tendo a capacidade de inspirar os jovens a evoluir não só enquanto atletas, mas também enquanto pessoas.

Além disso, os atletas também devem ser apoiados fora do recinto desportivo, quando necessário. Para Guiramand (2017, cit. por da Silva et. al, 2021), o sucesso do treinador não deve ser aferido exclusivamente pelas conquistas desportivas, mas também pela qualidade da relação pedagógica que estabelece com os atletas, sendo fundamental que os faça sentir parte preponderante do projeto que está a ser desenvolvido, algo que deve ser transferido para o professor de EF. O foco não deve estar exclusivamente em si, tal como defendem Côté e Gilbert (2009, cit. por da Silva et. al, 2021), pois acreditam que um treinador de excelência, para além dos conhecimentos profissionais, destaca-se pelos conhecimentos intrapessoais e interpessoais.

Segundo da Silva et. al (2021), um estudo realizado por Chaveiro et. al. (2014) evidenciou que os treinadores se assumem como figuras transformacionais, orientando a sua intervenção para a motivação dos atletas, promovendo o sucesso e o esforço contínuo, e procurando constituir-se como modelos de otimismo, confiança, respeito e sucesso. Nesse sentido, torna-se necessário que ajustem os seus comportamentos aos diferentes atletas, atendendo às características individuais de cada um. Esta adaptação representa igualmente um pilar nas aulas de EF, nas quais o professor deve adequar os conteúdos, as estratégias e as metodologias às necessidades e especificidades dos seus alunos.

Para Ribeiro (2016, cit. por da Silva, 2021), o treinador é responsável por comunicar e interagir de forma eficaz, ser um agente catalisador do conhecimento, de competências e experiência, estabelecer relações positivas e individualizadas com cada um tal como criar um clima favorável à aprendizagem, corroborando as ideias defendidas pelos autores referidos anteriormente.

No contexto do treino desportivo, a literatura tem constatado a influência significativa da relação treinador-atleta na motivação e no envolvimento dos praticantes. Segundo da Silva et. al (2021), apesar de ser desenvolvido no contexto do treino, este enquadramento revela-se pertinente para a EF, dado que a relação

professor–aluno desempenha de igual forma um papel fundamental para a criação de um clima de aula positivo, facilitando o envolvimento dos alunos e a regulação do comportamento. Desta forma, verifica-se que a experiência prévia com os atletas, no papel de treinador, pode trazer benefícios tanto a nível da motivação dos alunos como na gestão do clima de aula de um professor de EF.

Como refere Albertazzi (2010), o papel do professor é bastante aproximado ao papel do treinador, apresentando muitas semelhanças e convergindo em vários pontos. Este seleciona, organiza e domina os conteúdos, a metodologia e a avaliação, devendo ser um líder e gerir a relação com os alunos, algo que também é salientado por Martins (2023). Neste seguimento, segundo Silva (1988, cit. por Galvão, 2002) o professor é um treinador que vigia, dirige, aconselha e corrige, tendo a capacidade de manter relações impessoais com os alunos.

Em relação à disciplina da turma, Guimarães e Maciel (2021, cit. por Martins, 2023) asseguram que a experiência como treinador permitiu controlar as suas turmas neste domínio atitudinal, prevalecendo uma forte comunicação e um pulso firme com todos os alunos, tendo sido uma mais-valia para a sua prática pedagógica.

Após a realização de uma análise comparativa das características atribuídas aos papéis de professor e de treinador, realizada com base no estudo *“Comparação do perfil do Professor de Educação Física e o do Treinador Desportivo: o olhar dos alunos do ensino profissional e a visão dos professores de Educação Física”* (Martins, 2023), verifica-se a existência de um conjunto significativo de competências comuns em ambos os contextos. Importa referir que, para o presente enquadramento, foram consideradas exclusivamente as perceções dos professores de EF, recolhidas através das respostas aos inquéritos aplicados no referido estudo.

Os resultados deste estudo apontam para a relevância da experiência enquanto treinador no desenvolvimento de competências a nível relacional, de liderança, de comunicação, de gestão do grupo, de utilização do feedback pedagógico e de resolução de situações problemáticas, dimensões amplamente

reconhecidas como centrais na prática profissional do professor de EF. No entanto, apesar das semelhanças identificadas, os autores sublinham implicitamente que a transferência destas competências não ocorre de forma automática, uma vez que os contextos do treino desportivo e do ensino escolar se distinguem quanto às suas finalidades e às exigências pedagógicas.

Por conseguinte, é possível concluir através deste estudo que a experiência adquirida no treino desportivo poderá constituir um recurso relevante para a prática docente, caso seja sujeita a um processo consciente de adaptação às especificidades do contexto escolar, nomeadamente no que respeita à heterogeneidade das turmas, aos objetivos educativos da disciplina e às exigências curriculares. Após esta análise, reforça-se a pertinência de aprofundar de que forma a experiência enquanto treinador influencia as categorias didáticas da prática docente como a gestão da aula, a disciplina, a instrução e o clima de aula.

Para um treinador desportivo que procura tornar-se professor, uma conversão de identidade constitui, então, uma questão vital. Deste modo, alguns hábitos profissionais do treino desportivo, que certamente estarão automatizados, darão lugar a novos hábitos que serão mais corretos nas culturas escolares. Consegue-se então constatar que estas são duas vertentes da docência desportiva que não têm de ser antagónicas, podendo integrar-se e ajudar-se a crescer mutuamente:

“Assim, nesta jornada entre dois mundos profissionais, o treinador desportivo que quer tornar-se um professor de Educação Física será levado a viajar num ponto intermédio onde se cruzam dois universos culturais que poderiam dar as mãos: o do desporto e o da Educação Física escolar. (Lecocq, 2018, p.167).”

6.5 Metodologia

6.5.1. Participantes

A amostra do presente estudo foi constituída por 59 professores de EF, incluindo estagiários e docentes em diferentes fases da carreira, desde o início até ao final do percurso profissional. Os participantes desempenham funções em várias escolas do país, nomeadamente na Região Autónoma da Madeira, bem como nas regiões do Porto e de Lisboa.

Dos 59 participantes, 52 exercem simultaneamente funções como treinadores desportivos, enquanto 7 desempenham exclusivamente funções docentes. Neste sentido, procedeu-se à comparação entre os dados dos professores que acumulam funções de docência e treino desportivo e aqueles que exercem apenas a atividade docente, com o objetivo de identificar possíveis diferenças nas perceções de competência pedagógica.

As idades dos professores estavam compreendidas entre os 22 e os 69 anos, sendo que 35 são do sexo masculino e 24 do sexo feminino. Em relação à experiência enquanto docente, 36 dos participantes apenas têm 1 ano de experiência enquanto docente (estagiário), 4 inquiridos têm experiência entre 2 a 3 anos e 19 sujeitos têm mais de 5 anos de experiência na profissão.

Dos docentes inquiridos que tinham em simultâneo funções de treinador, alguns desempenhavam em desportos coletivos como futebol, basquetebol, andebol e voleibol, mas também em desportos individuais nomeadamente ginástica, natação, ténis, badminton, ténis de mesa, patinagem e atletismo. É de realçar que alguns destes acumulam experiências em diversas modalidades desportivas coletivas, havendo igualmente alguns que experienciaram desportos coletivos e individuais.

6.5.2. Instrumentos

Para recolher os dados recorreu-se a um questionário online, no *Google Forms*, sendo uma adaptação do instrumento validado TSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale), elaborado por Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001).

O questionário foi dividido em três partes distintas. A primeira incluiu questões de caracterização da amostra, mais concretamente sobre o sexo, idade, anos de experiência na docência da Educação Física, bem como questões direcionadas a sujeitos que também desempenham funções de treinador, nomeadamente anos de experiência no treino desportivo, modalidade que orientam e escalões etários com os quais trabalham. A segunda parte englobou 15 afirmações, às quais os participantes responderam através da escala de Likert, de 1 a 5, sendo que o 5 corresponde a “concordo totalmente” e o 1 a “discordo totalmente”. Estas afirmações incidiram sobre as categorias didáticas presentes nas aulas de Educação Física, tais como a disciplina, gestão da aula, instrução e clima. Relativamente à terceira parte, foi solicitada uma opinião sob forma de resposta aberta acerca da influência da experiência como treinador na lecionação de aulas de EF.

O respetivo questionário garantiu o anonimato dos participantes e a confidencialidade das respostas dos mesmos.

6.5.3. Procedimentos

Numa fase inicial, foi elaborado e divulgado um questionário online dirigido a professores desta disciplina de diferentes zonas do país, incluindo professores estagiários e docentes em diferentes fases da carreira profissional. O questionário integrou questões de caracterização pessoal e profissional, assim como itens organizados em quatro dimensões de análise: disciplina, gestão, instrução e clima.

Numa segunda fase, procedeu-se à recolha das respostas e à organização dos dados, separando os participantes em dois grupos: professores que exercem ou exerceram funções como treinadores desportivos e professores sem experiência no treino desportivo. De seguida, através de uma análise estatística descritiva foram calculados as médias e os desvios-padrão das respostas em cada dimensão e respetivos itens utilizando o *software* SPSS, permitindo estabelecer uma análise comparativa entre os dois grupos.

Posteriormente, foi realizada uma análise qualitativa às respostas abertas do questionário, procurando identificar perceções, experiências e opiniões dos participantes relativamente à influência da experiência como treinador na prática pedagógica em EF. Esta análise permitiu complementar e aprofundar a interpretação dos resultados quantitativos.

Por fim, os resultados obtidos foram analisados e interpretados à luz da literatura científica existente, procurando compreender de que forma a experiência no treino desportivo poderá influenciar a eficácia pedagógica dos professores de EF.

6.6 Resultados

6.6.1 Apresentação e discussão dos resultados

A análise comparativa dos dados demonstra que os professores que já exerceram funções como treinadores desportivos apresentam valores médios superiores nas quatro dimensões avaliadas, Disciplina, Gestão, Instrução e Clima, quando comparados com os professores que nunca desempenharam essa função. Considerando que as respostas foram dadas numa escala de 1 a 5, em que valores mais elevados traduzem maior capacidade ou melhor perceção de eficácia relativamente a cada uma destas categorias, os resultados sugerem que os professores com experiência como treinadores revelam maior competência e segurança nestes domínios.

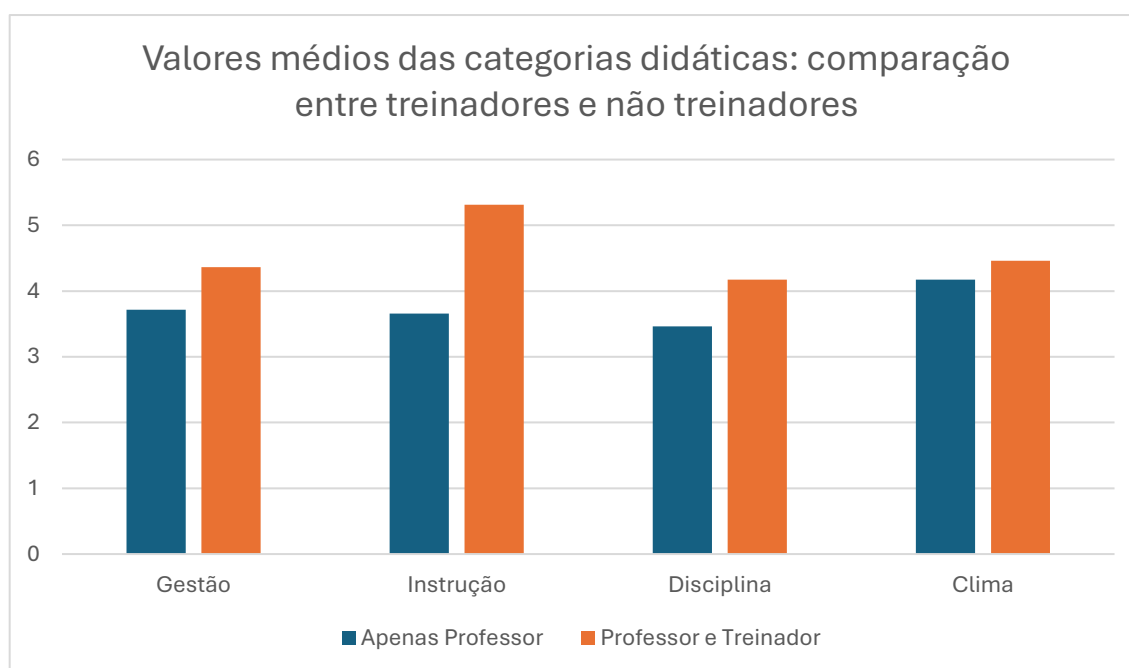


Tabela 1- Valores médios das categorias didáticas: comparação entre treinadores e não treinadores

Relativamente ao item “Consigo controlar comportamentos disruptivos durante a aula”, verifica-se uma diferença significativa entre os grupos, com os treinadores a apresentarem uma média de 4.21, comparativamente a 3.43 nos não treinadores. Esta diferença sugere uma maior eficácia dos treinadores na gestão imediata de comportamentos inadequados. De forma semelhante, no item “Sou capaz de manter a disciplina mesmo com alunos com um comportamento menos adequado”, observa-se novamente uma diferença elevada (4.10 vs. 3.29), reforçando a ideia de maior competência dos treinadores na manutenção da disciplina em contextos desafiantes.

No que diz respeito à capacidade de estabelecer regras, o item “Consigo estabelecer regras claras e fazê-las cumprir” apresenta também valores superiores nos treinadores (4.33 vs. 3.71), indicando maior clareza e consistência na definição e aplicação de normas. Esta tendência mantém-se no item “Sou eficaz a prevenir situações de indisciplina”, em que os treinadores registam uma média de 4.06 face

a 3.43 nos não treinadores, apontando uma abordagem mais preventiva da gestão comportamental.

Na dimensão da gestão, o item “Consigo gerir a turma de forma organizada durante as atividades práticas” revela uma diferença considerável (4.37 vs. 3.71), sugerindo que os treinadores demonstram maior capacidade de organização e controlo da dinâmica da aula.

Relativamente à instrução, no item “Consigo explicar claramente as tarefas e os objetivos das atividades”, os treinadores apresentam uma média de 4.29, superior aos 3.71 dos não treinadores, aludindo a uma possível maior clareza na comunicação. Esta diferença torna-se ainda mais evidente no item “Sou capaz de adaptar a instrução às diferentes capacidades dos alunos” (4.33 vs. 3.57), o que sugere maior flexibilidade pedagógica por parte dos treinadores em relação a esta componente. De igual modo, no item “Utilizo estratégias eficazes para melhorar a aprendizagem motora”, observa-se uma diferença relevante (4.37 vs. 3.71), enfatizando para uma maior intencionalidade pedagógica.

Quanto ao item “Consigo fornecer feedback adequado e oportuno aos alunos” apresenta uma diferença mais moderada (4.19 vs. 3.71), embora ainda favorável aos treinadores. Já no item “Sou capaz de ajustar as tarefas quando os alunos demonstram dificuldades”, verifica-se uma das maiores diferenças da dimensão da instrução (4.38 vs. 3.57), evidenciando uma aparente superioridade dos treinadores na adaptação em tempo real às necessidades dos alunos.

Na dimensão do clima, os resultados apresentam um padrão distinto. No item “Consigo motivar alunos pouco interessados na aula de EF”, as médias são praticamente idênticas entre os grupos (3.87 vs. 3.86), sugerindo que esta competência não está diretamente associada à experiência como treinador. No item “Promovo um clima positivo e de respeito durante a aula”, os treinadores apresentam valores ligeiramente superiores (4.58 vs. 4.29), embora a diferença seja menos acentuada.

No item “Consigo envolver a maioria dos alunos nas atividades propostas”, verifica-se uma diferença moderada (4.50 vs. 4.00), indicando uma potencial

vantagem dos treinadores na promoção do envolvimento. De forma similar, no item “Sou capaz de criar um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo”, os treinadores apresentam uma média de 4.62 face a 4.29 nos não treinadores. Por fim, no item “Consigo estabelecer uma relação positiva com os alunos”, ambos os grupos apresentam valores elevados, embora os treinadores mantenham uma ligeira vantagem (4.75 vs. 4.43).

De uma forma geral, na dimensão Disciplina, os professores que não são treinadores apresentam uma média de 3,4643 (DP = 0,46611), enquanto os professores que são ou já foram treinadores apresentam uma média significativamente superior de 4,1731 (DP = 0,50860). Esta diferença sugere que a experiência no treino desportivo contribui para uma maior segurança na imposição de regras, na organização comportamental e na manutenção da disciplina em contexto educativo. O treinador está habitualmente mais exposto à necessidade de gerir grupos, estabelecer limites e promover o compromisso dos alunos ou atletas, o que poderá explicar esta superioridade. Guimarães e Maciel (2021, cit. por Martins, 2023) referem que a experiência prévia enquanto treinador se revelou determinante no controlo do comportamento e das atitudes dos alunos, destacando-se uma comunicação firme e eficaz, aliada a uma postura segura e assertiva perante a turma. Esta capacidade de liderança e gestão disciplinar indica, assim, uma clara mais-valia para o desenvolvimento da sua prática pedagógica enquanto docente.

Relativamente à dimensão Gestão, de forma global, observa-se novamente uma diferença clara entre os grupos. Os professores que não são treinadores apresentam uma média de 3,7143 (DP = 0,75593), enquanto os professores treinadores registam uma média de 4,3654 (DP = 0,62713). Estes resultados apontam que os professores com experiência de treino podem possuir maior facilidade na gestão da aula, do tempo, dos recursos e da dinâmica do grupo. A prática enquanto treinador exige frequentemente capacidade de liderança, planeamento e tomada de decisão rápida, competências que se podem transferir para o contexto escolar. Segundo Perrenoud (2000, cit. por Silvério, 2015) organizar e dirigir situações de aprendizagem, bem como administrar a progressão das

aprendizagens, são competências extremamente necessárias para a lecionação das aulas, uma vez que permitem ao professor adaptar o ensino às necessidades da turma e promover aprendizagens mais eficazes. Neste sentido, é sugerido que a experiência enquanto treinador poderá ser uma mais-valia, dado que o treinador desenvolve precisamente essa capacidade de ajustar estratégias, gerir ritmos diferentes de aprendizagem e manter o grupo focado nos objetivos definidos, favorecendo uma intervenção pedagógica mais estruturada, disciplinada e orientada para o sucesso dos alunos. Albertazzi (2010) refere que o papel do professor é semelhante ao do treinador, dado que ambos selecionam, organizam e dominam os conteúdos, a metodologia e a avaliação, o que reforça a ideia de que o papel de treinador ajuda nesta dimensão enquanto docente.

Relativamente à dimensão Instrução, de forma geral os professores que não são treinadores obtêm uma média de 3,6571 (DP = 0,52554), enquanto os professores treinadores apresentam uma média de 4,3115 (DP = 0,49849). Esta diferença indica que os professores que acumulam ou acumularam funções de treinador podem demonstrar maior desenvoltura na transmissão do conhecimento, na orientação técnica e na explicação de tarefas. A experiência de ensino em contexto de treino desportivo parece reforçar a clareza comunicativa e a capacidade de adaptação da instrução às necessidades dos alunos. A literatura identifica a instrução como um dos principais fatores da eficácia pedagógica no treino desportivo. Segundo Mesquita et. al, (2009), “sobressai a instrução enquanto comportamento preferencial adotado pelos treinadores”, evidenciando a importância desta categoria didática no processo de aprendizagem. A autora acrescenta ainda que esta realidade demonstra “a preocupação dos treinadores em transmitir informação relevante sobre os conteúdos, alvo de aprendizagem”, reforçando que o treinador desenvolve competências fundamentais como a clareza na explicação, a correção técnica e a utilização do feedback, facilmente transferíveis para o contexto da docência em Educação Física.

Por fim, quanto ao clima, de forma geral é a dimensão que apresenta os valores mais elevados em ambos os grupos, mas continua a verificar-se superioridade para os professores treinadores, apesar de reduzida. Os professores

que não são treinadores registam uma média de 4,1714 ($DP = 0,46803$), enquanto os treinadores apresentam uma média de 4,4615 ($DP = 0,39315$). Este resultado sugere que os professores com experiência no treino desportivo podem ter maior apetência em criar um ambiente positivo, motivador e de confiança, favorecendo as relações interpessoais e o envolvimento dos alunos. O facto de esta dimensão apresentar também o menor desvio-padrão indica maior consenso entre os participantes sobre esta percepção.

O treinador é frequentemente percecionado como líder, mentor e modelo de referência, devendo criar relações baseadas na justiça, compreensão e equidade. Segundo Ribeiro (2016, cit. por da Silva et al., 2021), compete-lhe “estabelecer relações positivas e individualizadas com cada um bem como criar um clima favorável à aprendizagem”, enquanto Brandão e Carchan (2010, cit. por da Silva et al., 2021) defendem que deve promover atitudes positivas e um clima motivacional entre os atletas. Estas competências são facilmente transferíveis para o contexto escolar, onde a relação professor-aluno assume um papel determinante na motivação, no envolvimento e na regulação do comportamento dos alunos.

De forma global, os resultados mostram que os professores treinadores apresentam melhores resultados em todas as categorias avaliadas, reforçando a ideia de que a experiência no treino desportivo pode constituir uma mais-valia para o desempenho docente. A vivência como treinador parece desenvolver competências fundamentais que, posteriormente, se refletem na prática pedagógica dos docentes em Educação Física, nomeadamente ao nível da disciplina, da gestão da aula, da qualidade da instrução e da criação de um clima positivo.

Assim, os dados possibilitam sustentar a conclusão de que os professores que são treinadores desportivos demonstram maior sentimento de autoeficácia e competências nestas quatro dimensões quando comparados com os professores que não são treinadores, sugerindo que a experiência enquanto treinador no desporto contribui positivamente para a eficácia do ensino em EF.

A análise das respostas à questão aberta “Na sua opinião, de que forma a experiência como treinador influenciou (ou não) a sua prática enquanto professor de Educação Física?” permitiu identificar um conjunto de ideias que ajudam a compreender de forma mais aprofundada a influência da experiência como treinador na prática pedagógica em Educação Física. Esta análise qualitativa reforça e complementa os resultados quantitativos anteriormente apresentados.

De forma geral, os participantes reconhecem que a experiência como treinador constitui uma mais-valia para a prática docente, destacando-se particularmente as dimensões da gestão da aula, disciplina e instrução.

“Tanto nos treinos como nas aulas temos de instruir, observar, corrigir, adaptar, organizar, etc, tudo com o objetivo de fazer com que os alunos tenham a melhor aprendizagem possível.

Com isto quero dizer que ao entrar no ensino com a experiência prévia do treino, e apesar de ser bastante diferente, temos mais confiança e estratégias que se não tivéssemos essa experiência, provavelmente, não teríamos.”

Participante nº 48

“Como treinadora, temos de aprender a gerir e liderar uma equipa, um conjunto de pessoas que precisam umas das outras para chegar ao objetivo (seja ele qual for ganhar jogos, obter resultados, etc). Na passagem para a escola, é diferente, não existem só objetivos específicos para UMA modalidade, porque elas variam ao longo do ano, então a gestão é diferente. No entanto, o bom ambiente na aula, o ambiente inclusivo e a parte da instrução, são parâmetros comuns em ambas as situações, pelo que a experiência prévia como treinadora, facilita. A capacidade de pensar em exercícios e adaptá-los, está presente em ambas as vertentes, por isso também facilita.”

Participante nº 49

“A experiência como treinador dá ferramentas essenciais e úteis para o sucesso de uma aula de educação física. Entre eles destaco, a capacidade de controlar os comportamentos dos alunos, capacidade de adaptação e ajuste de exercícios, individualização dos feedbacks (fundamental na natação), organização e gestão da aula, controlo da turma, entres outros. Ou seja, o treino permite adquirir competências transversais para as aulas de educação física que permitem melhorar o processo de ensino-aprendizagem.”

No que se refere à gestão da aula, vários participantes salientam a importância da organização, da gestão do tempo e da condução das atividades, referindo que o treino desportivo lhes proporcionou competências transportáveis para o contexto escolar. Os resultados apurados na dimensão da gestão podem ser interpretados à luz da literatura, que enfatiza a importância da organização da aula e da maximização do tempo de prática dos alunos. De acordo com Siedentop (1991, cit. por Onofre, 2000), uma gestão eficaz implica minimizar o tempo despendido em tarefas organizativas, como a gestão de materiais e as transições entre atividades, de modo a aumentar o tempo de empenhamento dos alunos.

“Ajudou na gestão do tempo e a perder menos tempo entre transições”

Participante nº 2

“Tempo útil de aula, dinâmicas, organização da aula e controlo da aula.”

Participante nº 8

Neste sentido, estudos indicam que professores mais eficazes apresentam menores tempos de interrupção e maior envolvimento dos alunos nas tarefas (Phillips & Carlisle, 1983, cit. por Onofre, 2000), o que parece estar em consonância com os resultados do presente estudo, em que os professores com experiência como treinadores evidenciam valores superiores na dimensão da gestão da aula.

A experiência no treino desportivo, que frequentemente exige organização de grupos, gestão do espaço, entre outros, poderá contribuir para o desenvolvimento destas competências, refletindo-se numa maior eficácia quanto à gestão da aula. Assim, a experiência no treino parece favorecer o desenvolvimento de competências organizacionais, justificando as diferenças observadas entre os grupos.

“O facto de ser treinador influenciou positivamente a minha prática enquanto professor, embora o treino e a docência tenham as suas particularidades existem muitos fatores similares entre os dois, gestão de tempo de aula/ treino, organização da aula/treino,

planeamento, definição de objetivos, instrução e feedback são alguns dos pontos que considero que o treino preparou me para a prática da educação física.”

Participante nº 20

Relativamente à disciplina, os participantes mencionam frequentemente a competência de lidar com comportamentos desviantes, prevenir situações de indisciplina e gerir conflitos. A experiência como treinador, caracterizada por contextos dinâmicos e exigentes, parece contribuir para o desenvolvimento destas competências, o que ajuda a explicar os resultados mais elevados detetados nesta dimensão. Segundo Carreiro da Costa (1991, cit. por Onofre, 2000) os professores mais eficazes incorporam uma intervenção preventiva, evitando comportamentos desviantes antes da sua ocorrência, enquanto os menos eficazes tendem a reagir de forma remediativa após o surgimento dos problemas. Além disso, Brito (1989, cit. por Onofre, 2000) afirma que a eficácia em manter a disciplina está associada à capacidade de o professor manter um controlo visual e atento de toda a turma.

Neste sentido, a experiência como treinador desportivo, caracterizada por contextos de elevada dinâmica e gestão simultânea de vários estímulos, poderá contribuir para o desenvolvimento destas competências. Estes aspetos ajudam a elucidar os resultados constatados no presente estudo, nos quais os professores com vivências como treinadores apresentaram valores superiores na dimensão da disciplina, ressaltando também nas respostas abertas.

“A experiência do treino influenciou a postura enquanto “líder” na aula, a forma como se gere o ritmo da aula, as perceções do espaço e tempo disponível. Além disso, a forma como me coloco e desloco no espaço também têm influências do treino.”

Participante nº 33

“Com a experiência do treino sinto-me mais capaz de explicar os exercícios, consigo impor melhor as regras de bom funcionamento e respeito, gerir melhor situações de conflito”

Participante nº 4

“Se não tivesse essa experiência teria mais dificuldades em lidar com situações de disciplina na aula”

Participante nº 10

No domínio da instrução, os participantes sublinham a melhoria na capacidade de explicar tarefas, adaptar exercícios e fornecer feedback adequado. A vivência de orientar treinos desportivos, que exige constantes reajustes e tomada de decisão em tempo real, poderá potenciar o desenvolvimento destas competências pedagógicas. A eficácia da instrução está associada à clareza, especificidade e adequação da informação fornecida aos alunos (Carreiro da Costa, 1988).

Relativamente ao feedback pedagógico, a literatura destaca que a sua eficácia depende da qualidade com que é fornecido, nomeadamente quando assume um carácter específico, positivo e apropriado às necessidades dos alunos (De Knop, 1983; Carreiro da Costa, 1988, cit. por Onofre, 2000). Adicionalmente, os professores mais eficazes sobressaem-se pela sua capacidade acrescida de individualizar as intervenções pedagógicas, utilizando prescrições e avaliações ajustadas às características dos alunos, segundo Carreiro da Costa (1988, cit. por Onofre, 2000).

Estes aspetos parecem estar em concordância com os resultados alcançados no presente estudo, nos quais os professores com experiência como treinadores registaram valores superiores nos itens relacionados com o feedback, adaptação da instrução e ajuste das tarefas, sendo também salientado nas respostas abertas.

“Considero que uma experiência prévia como treinador pode, de facto, ser benéfica para a docência, sobretudo no que diz respeito à clareza da instrução, à organização e gestão da aula, bem como à capacidade de adaptar e estruturar exercícios de forma progressiva.”

Participante nº6

“Ser treinador influenciou bastante pois colocou-me mais à vontade em frente a um grupo de alunos/atletas. Por ser treinador estou mais à vontade a dar feedback e a improvisar exercícios na hora se for necessário.”

Participante nº 16

“A experiência como treinador dá ferramentas essenciais e úteis para o sucesso de uma aula de educação física. Entre eles destaco, a capacidade de controlar os comportamentos dos alunos, capacidade de adaptação e ajuste de exercícios, individualização dos feedbacks (fundamental na natação), organização e gestão da aula, controlo da turma, entres outros. Ou seja, o treino permite adquirir competências transversais para as aulas de educação física que permitem melhorar o processo de ensino-aprendizagem.”

Participante nº 56

Por outro lado, a dimensão do clima surge menos realçada nas respostas, sendo referida sobretudo ao nível da relação com os alunos e da criação de um ambiente positivo. Segundo Siedentop (1983a,1991, cit. por Onofre, 2000), um clima positivo não se limita à relação interpessoal entre professor e alunos, estando também associado à cooperação, respeito mútuo e envolvimento dos alunos nas atividades.

Existe nesta dimensão uma diferença significativa entre as respostas quantitativas e qualitativas. Por um lado, a nível quantitativo, não se constata diferenças significativas que possam indicar que a experiência enquanto treinador possa trazer aspetos positivos para a lecionação das aulas de EF, ao contrário das restantes dimensões. Este resultado poderá ressaltar que as competências de criar um clima de aula positivo e motivador não dependem apenas da experiência no treino desportivo, podendo provir de outros aspetos como as características pessoais, valores pedagógicos ou experiências profissionais transversais à docência. Por outro lado, analisando as respostas de carácter qualitativo, os dados sugerem que esta experiência prévia enquanto treinador, pode ter benefícios para

a criação de um clima de aula mais positivo, através do desenvolvimento de relações interpessoais mais próximas e de estratégias motivacionais.

“Ajudou em já conhecer diversas estratégias para prevenir alguns comportamentos desviantes, e na forma de criar um bom clima de aula e boa relação com os alunos”

Participante nº 19

“Influenciou de forma bastante positiva a minha atuação, sobretudo ao nível da gestão e do clima de aula, das relações interpessoais, das estratégias de motivação de alunos desmotivados e da aquisição de ferramentas para lidar com comportamentos disruptivos.”

Participante nº 26

“Enquanto treinador, habituei-me a planear os treinos com objetivos claros e a promover um ambiente motivador, aspetos que transporto diretamente para o contexto escolar”

Participante nº 45

Além disso, surgem perspetivas interessantes de participantes que não são treinadores, mas que reconhecem o impacto positivo dessa vivência no contexto da lecionação da EF, destacando benefícios ao nível das competências de ensino e da naturalidade que estes têm na condução das aulas.

“Apesar de não possuir experiência prévia como treinador, ao observar colegas estagiários que são treinadores, considero que essa experiência é muito benéfica e transversal ao ensino de Educação Física. Observo que estes realizam melhor as funções de ensino e de forma quase automatizada, pois já lhes é familiar.”

Participante nº 21

Importa ainda salientar que alguns participantes adotam uma perspetiva crítica, reconhecendo que o contexto do treino desportivo não é totalmente transferível para o contexto escolar, dado que os objetivos pedagógicos são distintos. Esta reflexão revela uma compreensão aprofundada das especificidades da EF enquanto disciplina curricular, centrada no desenvolvimento global do aluno e não apenas no rendimento desportivo.

“A experiência como treinador não influencia a minha prática enquanto professor, é mais o contrário, pois passamos 5, 6 vezes mais tempo com alunos do que com atletas.”

Participante nº 43

“Influenciou pouco. Mesmo havendo alguns aspetos comuns, considero que são contextos muitos diferentes e por isso é que digo que pouco me influenciou.”

Participante nº 44

6.7 Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo compreender a influência da experiência enquanto treinador desportivo na perceção de eficácia pedagógica dos professores de EF, analisando as dimensões da disciplina, gestão, instrução e clima. De forma global, os professores que exercem ou exerceram funções como treinadores desportivos apresentam valores superiores em todas as dimensões avaliadas, comparativamente aos professores que nunca desempenharam essa função.

As diferenças mais evidentes verificaram-se nas dimensões da disciplina, gestão e instrução, sugerindo que a experiência no treino desportivo contribui significativamente para o desenvolvimento de competências relacionadas com estas dimensões. Os professores treinadores evidenciaram maior perceção de competência na capacidade de controlar comportamentos disruptivos, estabelecer regras claras, gerir a turma de forma organizada e ajustar a instrução às necessidades dos alunos. Estes resultados parecem indicar que os contextos de treino desportivo, caracterizados pela necessidade constante de liderança, tomada de decisão rápida, gestão de grupos e adaptação permanente, favorecem o desenvolvimento de competências transferíveis para o contexto da docência em EF.

Ao nível da instrução, os dados evidenciaram igualmente diferenças relevantes entre os grupos, sobretudo na adaptação das tarefas, clareza da explicação e utilização do feedback pedagógico. A experiência enquanto treinador

parece potencializar a capacidade de observação, correção e individualização da intervenção pedagógica, aspectos amplamente valorizados pela literatura no âmbito da eficácia do ensino e do treino desportivo. As respostas qualitativas reforçaram esta ideia, destacando a importância da experiência prévia no desenvolvimento da confiança, da clareza comunicativa e da capacidade de improvisação e ajuste das tarefas.

Relativamente à dimensão do clima, apesar dos professores treinadores apresentarem valores ligeiramente superiores, as diferenças quantitativas revelaram-se menos expressivas. Este resultado poderá sugerir que a capacidade de criar um clima positivo, motivador e inclusivo depende mais de características pessoais, valores pedagógicos e experiências transversais à prática docente. Ainda assim, as respostas qualitativas demonstraram que vários participantes associam a experiência como treinador à criação de relações interpessoais mais próximas, à promoção de ambientes motivadores e ao desenvolvimento de estratégias de motivação e envolvimento dos alunos.

Importa igualmente destacar que alguns participantes reconheceram que o contexto do treino desportivo e o contexto escolar apresentam objetivos e exigências distintas, considerando que nem todas as competências desenvolvidas no treino são automaticamente transferíveis para a docência. Esta perspetiva revela uma compreensão crítica das especificidades da Educação Física enquanto disciplina curricular, centrada no desenvolvimento global dos alunos e não, exclusivamente, no rendimento desportivo.

De um modo geral, os resultados do presente estudo permitem sustentar a ideia de que a experiência enquanto treinador desportivo pode constituir uma mais-valia para a prática pedagógica dos professores de EF, contribuindo para o desenvolvimento de competências relevantes nas dimensões da disciplina, gestão, instrução e, em menor grau, do clima. Assim, a vivência no contexto do treino parece favorecer o sentimento de autoeficácia docente e enriquecer a intervenção pedagógica dos professores.

Apesar da relevância dos resultados obtidos, importa referir algumas limitações do estudo, nomeadamente a reduzida dimensão do grupo de professores não treinadores, o recurso a perceções autorreportadas, podendo estar sujeitas a enviesamentos apesar de serem anónimas, e a ausência de observação direta das práticas pedagógicas. Nesse sentido, futuras investigações poderão recorrer a amostras mais equilibradas, integrar observações pedagógicas e aprofundar a relação entre experiência de treino e eficácia pedagógica em diferentes contextos e níveis de ensino. Pode também ser interessante, futuramente, aferir os benefícios que a docência pode ter no treino desportivo.

Em suma, este estudo reforça a importância da experiência prática no desenvolvimento profissional dos professores de EF, evidenciando que o treino desportivo poderá assumir um papel relevante na construção de competências pedagógicas fundamentais para a qualidade do ensino.

Os resultados do presente estudo permitem retirar implicações relevantes para a prática pedagógica futura, evidenciando a importância do desenvolvimento de competências associadas à gestão da aula, disciplina e qualidade da instrução. A experiência no treino desportivo revelou-se um contexto privilegiado para o desenvolvimento de capacidades como a liderança, a organização, a adaptação das tarefas e a tomada de decisão em tempo real, aspetos que se articulam com a construção de uma prática pedagógica mais consciente, estruturada e eficaz. Neste sentido, estas aprendizagens assumem-se como referências fundamentais que se pretende continuar a aprofundar e integrar de forma intencional ao longo do percurso profissional docente.

Enquanto investigador, este processo possibilitou o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, sustentada na análise de dados e na articulação com a literatura científica, destacando a relevância da complementaridade entre abordagens quantitativas e qualitativas para uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos educativos.

6.8 Referências Bibliográficas

Albertazzi, V. B. (2010). O professor e o treinador esportivo: semelhanças e diferenças a partir da perspectiva analítico-comportamental.

da Silva, L. S., Lima, I. F., Silva, M. D. S., & Costa, R. R. (2021). A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO TREINADOR-ATLETA NA MOTIVAÇÃO DO ATLETA. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas*, 4(1).

Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de educação física e esporte*, 1(1).

Gonçalves, F., Lima, R., & Albuquerque, A. (2017). O perfil do professor de Educação Física e o perfil do treinador, segundo a perspectiva dos alunos do Ensino Básico e Secundário. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 83-90.

Lecocq, G. (2018). De treinador desportivo a professor de Educação Física: uma conversão identitária que favorece o surgimento de uma educação superior. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (18), 165-188.

Martins, J. B. C. P. C. (2023). *De Treinador de Alto Rendimento a Professor: Pensar Como Treinador Decidir como Professor e Preparar Alunos para o Mundo Profissional* (Master's thesis, Universidade do Porto (Portugal)).

Mesquita, I., Farias, C., & Oliveira, G. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 23(01), 25-38.

Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). Pedagogia e didática do desporto. *Plano Nacional de Formação de Treinadores*, 124.

Onofre, M. T. D. A. S. (2000). Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física.

Silverio, A. (2015). Dez novas competências para ensinar.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

7. Considerações Finais

Após muitos meses de trabalho e de descoberta da profissão, chegou o momento em que termina este ciclo formativo. Foram momentos de muita aprendizagem, em que tive liberdade para planejar e decidir, ajudando-me a crescer enquanto pessoa e enquanto profissional. As experiências vivenciadas, tanto as mais gratificantes como as mais desafiantes, contribuíram de forma determinante para o início da construção da minha identidade profissional, constituindo-se como referências que serão projetadas e mobilizadas ao longo do meu percurso futuro.

A planificação revelou-se central no processo de ensino-aprendizagem dado que tudo o que era feito tinha um sentido e intencionalidade. Como o pretendido era atingir um determinado objetivo, tornava-se imprescindível trabalhá-lo em aula para ser propenso a ser potenciado. As atividades devem ser adequadas ao nível dos alunos, procurando um equilíbrio, que os desafie cognitivamente, mas sem gerar frustração, o que apenas é possível através de uma observação atenta e de uma avaliação contínua e sistemática.

Para além disto, procurou-se ter em consideração os interesses dos alunos, o que se constatou determinante na sua motivação e envolvimento nas aulas, tornando, conseqüentemente, as experiências mais significativas. Este aspeto, por sua vez, reforçou a necessidade de conhecer o perfil e características de cada turma para a adequação pedagógico-didática, diferenciando-se claramente a turma de 5.º ano para a de 11.º ano. Igualmente, de modo a estimular a motivação, ao longo das aulas foram introduzidas estratégias no processo educativo, possibilitando inovação e adequação, como foi o exemplo do MED e das aulas invertidas a nível teórico.

Uma das aprendizagens mais significativas ocorreu ao nível da instrução, aquando da transição do 11.º para o 5.º ano de escolaridade. Neste contexto, tornou-se evidente a necessidade de estruturar de forma mais cuidada cada etapa da aula, desde a organização inicial dos alunos até ao início efetivo das tarefas.

Enquanto no 11.º ano o processo decorria de forma célere e quase intuitiva, reunindo os alunos, apresentando a tarefa e iniciando de imediato a atividade, no 5.º ano revelou-se indispensável adotar uma abordagem mais orientada e sequencial. Foi necessário implementar estratégias que assegurassem a rápida concentração dos alunos junto de mim, captar previamente a sua atenção, transmitir instruções de forma clara e sucinta, evitando excesso de informação, organizar os alunos nas posições adequadas e, por fim, reforçar os aspetos essenciais através de uma breve recapitulação.

A experiência revelou-se bastante enriquecedora, sobretudo por trabalhar com faixas etárias semelhantes às que já acompanho no treino. Apesar de evidenciar alguma facilidade nesta dimensão, tornou-se clara a existência de diferenças significativas entre o contexto do treino e o contexto escolar. Tratando-se de realidades distintas, exigiram uma capacidade constante de adaptação, quer ao nível das estratégias de intervenção, quer na forma de comunicação e gestão do grupo.

Outra grande aprendizagem foi relativamente às Atividades de Ginásio - Metodologias de Body & Mind, em que senti a necessidade de ser autodidata e procurar o conhecimento para poder lecionar estas aulas, tanto a nível teórico como a nível prático. Numa fase inicial, as aulas teóricas eram mais expositivas, mas com o decorrer do estágio, tornou-se mais natural e consegui envolver mais os alunos no processo tornando-as mais dinâmicas e ativas. Estas devem ser promovidas num ambiente de aprendizagem ativo, em que o professor atua como facilitador e organizador.

A avaliação constituiu uma componente essencial do estágio, sendo, simultaneamente, aquela em que senti maiores dificuldades, atendendo à complexidade de todo o processo que a envolve. Desde a construção da grelha de

avaliação, com a criteriosa seleção dos parâmetros a observar, até à atribuição da classificação final, cada etapa exigiu muita ponderação.

Tratou-se de um processo marcado por uma reflexão contínua, orientada pela preocupação de garantir justiça para com todos os alunos, bem como transparência nos critérios e nas decisões tomadas ao longo da avaliação.

A escolha do estudo surgiu de forma natural, assumindo particular relevância a nível pessoal dado que desempenho as duas funções. Neste sentido, fez todo o sentido conjugar estas minhas duas paixões que convergem apenas numa, o ensino. Ao longo do presente ano letivo, tive, assim, a oportunidade de estabelecer uma ponte consistente entre ambos os contextos, enriquecendo a minha prática pedagógica. A realização deste estudo foi um processo exigente, marcado por extensas leituras e dúvidas por não haver quase nenhuma literatura sobre o tema.

Termino assim este Estágio Profissional com o sentimento de que evoluí imenso tanto como professor como a nível pessoal, no qual tive de enfrentar algumas adversidades que me ajudaram a crescer e a melhorar de forma constante. Foi um ano marcado por um elevado nível de exigência, de muito trabalho e superação, mas que concluo com um sentido de dever cumprido. Fica a convicção de que dei o meu melhor na transmissão de conhecimentos aos alunos, procurando sempre contribuir de forma significativa para o seu desenvolvimento. Levo comigo memórias e aprendizagens com as minhas turmas, com o núcleo de estágio e com a professora cooperante que jamais irei esquecer e que tornaram toda esta caminhada mais marcante. Sem dúvida que escolhi a profissão certa para mim, na qual me revejo a trabalhar até ao final da carreira com muito gosto.

8. Referências Bibliográficas

Alves, G. R. (2024). A coordenação motora, a capacidade motora e os processos cognitivos: relações no desenvolvimento de crianças.

Boaretto, J. D., Fernandes, C. A. M., Minelli, R. R. M., de Souza, V. D. F. M., & de Oliveira, A. A. B. (2024). O impacto de aulas diárias de Educação Física para competência motora de crianças. *Retos*, 52, 350-357.

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.

Bratfische, S. A. (2003). Avaliação em educação física: um desafio. *Revista da Educação Física/UEM*, 14(2), 21-31.

Brito, I. C. (2020). A prática reflexiva crítica no exercício da docência. In *CONEDU–VII Congresso Nacional de Educação*.

Carabetta Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34, 580-586.

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2), 523-538.

Costa, C. E., Amaro, G. F. N., & Gasparin, V. G. (2021). Modelo de ensino instrução direta (MID): principais características e contribuições. *Educação Física e modelos de ensino dos esportes: conceitos, características e aplicações*, 10.

Cotrim, J. R., Lemos, A. G., Néri Júnior, J. E., & Barela, J. A. (2011). Desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em crianças com diferentes contextos escolares. *Revista da Educação Física/UEM*, 22, 523-533.

da Ponte, J. P., Quaresma, M., & Pereira, J. M. (2015). É mesmo necessário fazer planos de aula?. *Educação e Matemática*, (133), 26-35.

Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de educação física e esporte*, 1(1).

Gonçalves, F. M., & Lima, R. F. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da Educação Física. *Revista Profissão Docente*, 18(38), 117-127.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos.

Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 109-118.

Jesus, J. M. S. D. (2013). Importância da educação física no currículo do 1º ciclo do ensino básico.

Lança, R. C. A. (2024). As percepções sobre a importância da educação física no desenvolvimento das competências da cooperação e respeito pelo outro.

Lopes, M. R. S., Millen, A. R., Parente, M. L. D. C., Araújo, J. G. E., Sousa, C. B. D., & Moura, D. L. (2016). A prática do planeamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planeamento. *Journal of Physical Education*, 27, e2748.

Mendes, G. C. P. (2019). *Relatório de Estágio Profissional na Luta Por um Sonho: Ser Professora de Educação Física* (Master's thesis, Universidade do Porto (Portugal)).

Moreira, E. C. (2008). Pensando e planejando a Educação Física escolar. In *III Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte*.

Moura, A., Silva, A., dos Santos Graça, A. B., & Batista, P. M. F. (2021). O valor da avaliação para a aprendizagem no ensino da educação física. *E-Balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte*, 17(3), 211-222.

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino

de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2).

Santos, J. F. S. (2006). Avaliação no ensino a distância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(4), 1-9.

Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2017). A perspectiva do professor de educação física na implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 69-76.

Scott Kretchmar, R. (2006). Ten more reasons for quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(9), 6-9

9. Anexos

Anexo 1- Estrutura de plano de aula



Plano de Aula			
Aula n°	Data:	Professor:	
Turma:	N° de Alunos:	Hora:	Duração:
Local:		Material:	
Unidade Didática:			
Sumário:		Objetivos da Aula:	



	🕒	Conteúdo	Situação de Aprendizagem	CrITÉrios de Êxito
P. Inicial				
P. Fundamental				
P. Final				

Anexo 2 - Ficha de Assiduidade

[illegible]

Anexo 3 - Pontuação de Aluno com melhor desempenho nas aulas de Voleibol

	Pontuação														Total
	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Aula 11	Aula 12	Aula 13	Aula 14	Aula 15			
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	5	
	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	
	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	7	
	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	8	
	0	2	1	1	1	2	0	0	0	1	1	0	0	9	
	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	
	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3	
	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	1	1	1	6	
	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	

Anexo 4 - Pontuação das equipas nas aulas de Voleibol

Equipas	Pontuação												
	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Aula 11	Aula 12	Aula 13	Aula 14	Aula 15	Total
Cosme Damião	4	4	4	3	3	2	2	4	1	3	4	4	38 1º
Invincíveis	3	3	3	1	2	1	3	1	2	1	1	1	22 4º
Diva e 3 Mosqueiteiros	2	1	2	4	4	3	1	2	4	4	2	3	32 2º
Confusas FC	1	2	1	2	1	4	4	3	3	2	3	2	28 3º

Anexo 5 - Cartaz XIV Festival do Desporto



Anexo 6 - Cronograma de Atividades do XIV Festival de Desporto



Cronograma de Atividades - XIV Festival de Desporto da Levada (19 de março)						
Horário	Turma	Nº de Alunos	Professor	Instalação	Responsável pela Atividade	Atividade
8:00 - 8:50	11ª4	16		Pavilhão 1		Dança
	12ª1	20		Pavilhão 2		Jogos Tradicionais
	12ª2	20		Pavilhão 2		Jogos Tradicionais
8:50 - 9:40	5ª8	20		Pavilhão 2		Jogos Tradicionais
	10ª4	19		Pavilhão 1		Dança
	12ª1	22		Pavilhão 1		Dança
Intervalo + Dança 11ª4						
9:55 - 10:45	7ª5	21		Pavilhão 2		Jogos Tradicionais
	9ª3	16		Pavilhão 2		Jogos Tradicionais
	10ª4	19		Pavilhão 1 Centro		Esgrima
	11ª4	16		Pavilhão 1 Sul		Judo
	10ª/11ª A	18		Pavilhão 1 Sul		Judo
10:45 - 11:35	5ª3	19		Pavilhão 2		Jogos Tradicionais
	11ª4	16		Pavilhão 2		Jogos Tradicionais
	9ª4	17		Pavilhão 1 Centro		Esgrima
	8ª4	21		Pavilhão 1 Sul		Judo
Intervalo						
11:45 - 12:35	5ª4	20		Pavilhão 1		Andebol
	8ª1	25				
	8ª5	28				
	9ª2	21		Pavilhão 1		Andebol
	11ª2	18		Pavilhão 1		Andebol

Professores Estagiários: Gonçalo Pereira, João Vieira, Nuno Abreu, Orlando Figueira, Pedro Freitas, Roberto Pinto



Secretaria Regional
de Educação, Ciência e Tecnologia



Escola Básica e Secundária Dr. Angelo Augusto da Silva
Educação Física
Ano Letivo 2025/2026

	11º3	20		Pavilhão 1		Andebol
	11º4	16		Pavilhão 1		Andebol
Almoço						
15:45 - 16:35	7º4	19		Pavilhão 2		Jogos Tradicionais
	7º7	21		Pavilhão 1		Jogos Tradicionais
	8º6	17		Pavilhão 1		Jogos Tradicionais
	9º9	19		Pavilhão 2		Jogos Tradicionais
16:45 - 17:35	7º2	19		Pavilhão 2		Jogos Tradicionais
	7º6	21		Pavilhão 1		Jogos Tradicionais
	8º6	17		Pavilhão 1		Jogos Tradicionais
	9º1	19		Pavilhão 2		Jogos Tradicionais

Nota: Para além dos convidados responsáveis pelas atividades, os professores da turma também serão responsáveis pelo acompanhamento da turma e por auxiliar nas atividades.

Observações: Nos blocos das 8h00 às 8h50 e das 8h50 às 9h40, realizar-se-á uma rotação de atividades, devendo as turmas deslocar-se para a outra atividade às 8h25 e 9h15, respetivamente.

Nos blocos das 9h55 às 10h45 e das 10h45 às 11h35, realizar-se-á uma rotação de atividades. As 10h20, o 7º5 e o 9º3 vão para Judo; o 10º4 vai para Jogos Tradicionais; e o 11º4 e 10/11º A vão para Esgrima. As 11h10 o 5º3 e 11º4 vão para Judo; o 9º4 vai para Jogos Tradicionais; o 8º4 vai para Esgrima.

Professores Estagiários: Gonçalo Pereira, João Vieira, Nuno Abreu, Orlando Figueira, Pedro Freitas, Roberto Pinto

Anexo 7 - Atividades do XIV Festival do Desporto

